

Nico Leonhardt / Anne Goldbach
Lucia Staib / Saskia Schuppener
(Hrsg.)

Macht in der Schule

Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen

Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache

k linkhardt

Leonhardt / Goldbach / Staib / Schuppener

Macht in der Schule

Nico Leonhardt
Anne Goldbach
Lucia Staib
Saskia Schuppener
(Hrsg.)

Macht in der Schule

Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen

Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5980-6 digital doi.org/10.35468/5980

ISBN 978-3-7815-2540-5 print

Inhaltsverzeichnis

Reflexionen von Macht im Kontext von Schule

Formen der Machtanwendung in Schule

Machtvolle Beziehungen

Macht und Mitbestimmung

Vorwort

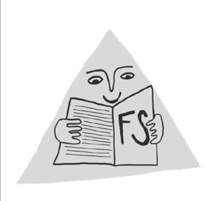


Dieses Fachbuch ist anders als andere Bücher aus der Wissenschaft.
Es wurde von sehr verschiedenen Menschen geschrieben.
Manche Texte wurden von Wissenschaftler*innen geschrieben.
Andere Texte wurden von Menschen geschrieben, die früher in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung gearbeitet haben.
Und auch Schüler*innen haben an diesem Buch mitgearbeitet.

Das Thema des Buches ist: **Macht in der Schule.**
Fast alle Menschen können zu diesem Thema etwas sagen.
Denn alle haben Erfahrungen in der Schule gemacht.

Deshalb ist uns auch wichtig,
- dass verschiedene Menschen in dem Buch zu Wort kommen und
- dass das Buch von verschiedenen Menschen gelesen und verstanden werden kann.

Damit das möglich ist, sind die Texte im Buch sehr verschieden.



Es gibt Texte in ***Fachsprache***.
Fachtexte erkennen Sie im Buch an dem Bild links. Nicht alle Menschen können diese Texte gut verstehen. Deshalb gibt es eine Zusammenfassung der Texte in Leichter Sprache.



Es gibt Texte in ***Einfacher Sprache***.
Diese Texte sind sehr unterschiedlich schwer.
Sie erkennen solche Texte an diesem Bild.
Weil nicht alle Menschen diese Texte gut verstehen, gibt es auch hier eine Zusammenfassung der Texte in Leichter Sprache.



Es gibt Texte in ***Leichter Sprache***.
Sie sind mit diesem Bild gekennzeichnet.
Die Texte halten sich nicht an alle Regeln der Leichten Sprache. Aber eine Person, die selbst Leichte Sprache nutzt, kann die Texte gut verstehen.

Sie können also selbst entscheiden, welche Texte Sie im Buch lesen.

Wenn Sie am liebsten Texte in Leichter Sprache lesen,
dann finden Sie ab Seite 25 eine Einleitung und einen Überblick über alle Inhalte.

Wenn Sie am liebsten Texte in Fachsprache lesen,
dann folgt auf der nächsten Seite die akademische Einleitung ins Buch.

Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib
und Saskia Schuppener

Leipzig, Juli 2022



Nico Leonhardt, Anne Goldbach,
Lucia Staib und Saskia Schuppener

Machtvolle Schule – Einführung in das Buch

1 Ausgrenzung und Macht in der Schule

Das System Schule wird durch offenkundige und subtile Machtstrukturen charakterisiert, die auf Schulkultur, organisatorische Strukturen und pädagogische Praktiken Einfluss haben (vgl. u. a. Liebel 2020). So kann Schule im Sinne Antonio Gramscis durchaus als Hegemonialapparat bezeichnet werden, da diese damit betraut ist „erzieherische Interventionen des Staates im Sinne einer Einheit von Zwang und Konsens zu vermitteln“ (Kremsner 2017, 45 nach Merkens 2004). Einerseits wird Zwang beispielsweise hergestellt über die Schulpflicht sowie „der Pflicht, Schüler*innen zu beurteilen und damit [...] zu klassifizieren“, während andererseits „durch das gesamtgesellschaftliche Anerkennen der Bedeutung von Bildung” Konsens geschaffen wird (ebd.). Die Institution Schule ist darüber hinaus verschiedenen Widersprüchen ausgesetzt, die zu Hierarchien und Machtungleichheiten führen:

> „[...] Ungleichheit von Rechten (Volljährige/Mündige vs. Minderjährige),
>
> [...] Ungleichheit in den Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen),
>
> [...] Ungleichheit von Sanktionierungsgewalt (nur Lehrer*innen können bewerten, Leistung besonders auszeichnen, aber auch strafen)“ (Drinck in diesem Band, 131)

Die Schüler*innen stehen dabei immer in dem Risiko, als subalterne Subjekte (im Sinne von Spivak 2008), nicht „im hegemonialen Diskurs zur Geltung“ zu kommen (Liebel 2020, 111). Auch der Kinderrechteausschuss kritisiert die trotz aller Bemühungen (z. B. durch Partizipationsbestrebungen) in Schule vorhandenen Missstände, wie Machtstrukturen, -hierarchien, Diskriminierungen, Missachtung von Bedürfnissen bzw. der Individualität der Kinder sowie Formen von Gewalt (vgl. Feige 2022).
Während Partizipation und damit einhergehenden Prozesse im aktuellen Bildungsdiskurs als wesentlich erachtet und breit diskutiert werden (vgl. u. a. Boban & Hinz 2020; Hauser & Nell-Tuor 2019; Grüning, Martschinke, Häbig & Ertl 2022) stellt die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in der Institution Schule weiterhin ein Desiderat dar. Macht ist dabei „weder positiv noch negativ besetzt, sondern schlicht präsent. Eine Wertung kann erst im Einklang

doi.org/10.35468/5980-01

mit folgender Frage vorgenommen werden: Wie, durch wen und auf welche Weise kommt Macht zum Einsatz (und wirkt sich in weiterer Folge auf konkrete Personen aus)?“ (Kremsner 2020, 10). In der Schule als Ort pädagogischer Praktiken „repräsentieren und konstituieren [sich] Machtverhältnisse, und sie werden von ihnen bestimmt. Darüber hinaus sind diese Praktiken in sozialen Räumen organisiert und gestalten [wiederum] soziale Räume“ (Bramberger & Plaute 2018, 18).

Um diesen machtvollen Verhältnissen zu begegnen, werden zunehmend verschiedenen Partizipationspraktiken entwickelt und in Schule implementiert. Auseinandersetzungen und Untersuchungen zeigen jedoch, dass sich auch dabei Fortsetzungen machtstruktureller und fähigkeitsbezogener Logiken zeigen. So ist die reale Teilnahme an Partizipationsmöglichkeiten häufig stark abhängig von verschiedenen Kompetenzen, wie dem Beherrschen von Bildungssprache oder der Fähigkeit der Selbstpräsentation (vgl. Schnitzer & Mörger 2019), was aus ableistischer und klassistischer Perspektive dringende Fragen und Reflexionsbedarfe aufwirft. Weiterhin befinden sich auch dabei Schüler*innen „in einer widerspruchsvollen Situation”, da von ihnen einerseits erwartet wird, „dass sie sprechen und partizipieren, aber was sie sagen und tun, wird wenig ernst genommen oder gilt als unpassend” (Liebel 2020, 122).

Auch Untersuchungen zu Sichtweisen von Schüler*innen, wie die SINUS-Studie, zeigen, das Schule wenig mit Mitwirkungsmöglichkeiten verbunden wird und in verschiedener Weise auch Frustrationserfahrungen schafft (vgl. Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleer 2020). Weiterhin kann eine „fehlende Transparenz und die unzureichende demokratische Struktur in pädagogischen Einrichtungen für [...] Machtmissbrauch verantwortlich“ gemacht werden (Drinck in diesem Band, 133). So zeigt sich u. a. in der sogenannten INTAKT-Studie, dass beispielsweise fehlende Anerkennungserfahrungen, Beschämungen oder Abwertungen nach wie vor für viele Schüler*innen zur Schulrealität gehören (Prengel 2019). Auch Piezunka (in diesem Band) argumentiert, dass die verschiedenen Antinomien (nach Helsper & Hummrich 2014), denen Lehrkräfte ausgesetzt sind, dazu führen, dass Verletzungen als inhärenter Teil von Schule gelten können.

Eine reflexive Auseinandersetzung mit den machtvollen Praktiken und Bedingungen innerhalb des schulischen Systems erscheint daher dringend geboten. Hier zeigt sich im Sinne einer machtkritischen Professionalisierung von Pädagog*innen im System Schule (vgl. Helsper 2021) die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Analyse: Sowohl auf der Ebene kollektiver Professionalisierung (Reflexion gesellschaftlicher und institutionsbedingter Prozesse), als auch durch individuelle Professionalisierung („(berufs-)biografische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen”) (Helsper 2021, 57) müssen „Voraussetzung[en] für die Ermöglichung von Professionalität” (ebd.) geschaffen

werden. Dies schließt immer auch eine Auseinandersetzung mit differenten Perspektiven im Sinne einer Pluralität ein. Hierzu soll der vorliegende Sammelband die Möglichkeit bieten, indem er anregt, Machtverhältnisse, die schulischen Werte und damit einhergehende Normsetzungen und Entwicklungen multiperspektivisch zu thematisieren und (dadurch) Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren.

2 Anmerkungen zu Autor*innen und Leser*innen

Im Sinne der Subalternität nach Spivak gilt es zu berücksichtigen, dass „im imperialen Macht- und Wissensdiskurs die Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen nicht gehört werden bzw. diese sprachlos gemacht werden" (Riegel 2016, 53) und ihnen dementsprechend wenig Möglichkeiten gegeben werden auf ihre Situation aufmerksam zu machen, geschweige denn diese zu verändern. Sprache gilt dabei als ein Machtinstrument, durch welches auch Realitäten erst hergestellt werden. Für die Gestaltung dieses Sammelbands ist dies insofern relevant, als dass dieser versucht, die exklusiven Stimmen im akademischen Raum um mögliche marginalisierte Stimmen zu erweitern. Grundlage vieler Beiträge bilden daher Themenschwerpunkte und Perspektiven von fünf Personen, die vorher Bildungserfahrungen überwiegend in exkludierenden Institutionen gesammelt haben (Sonder-/Förderschule, Werkstatt für behinderte Menschen, Wohnheim im Kontext der sogenannten Behindertenhilfe etc.)[1]. Diese Themen wurden u. a. im Rahmen eines Seminars *„Macht und Privilegien in der Schule"*[2] im Bereich der Bildungswissenschaften an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig bearbeitet und anschließend zu den hier veröffentlichten Fachartikeln weiterentwickelt. Ergänzt werden diese Betrachtungen durch weitere Beiträge von Wissenschaftler*innen sowie Schüler*innen, um das Thema Macht in der Schule vielperspektivisch aufzubereiten. Um Perspektiven auf unterschiedliche Art und Weise einzubringen, finden sich im Sammelband sowohl Beiträge in *Artikelform*, als auch Beiträge in Form von *Gesprächen* über die Themen aus den verschiedenen Kapitelteilen.

Der Sammelband richtet sich sowohl mit seiner thematischen Breite, als auch mit der vielfältigen sprachlichen Gestaltung an eine breite Leser*innenschaft und soll

1 Seit Mai 2019 werden an der Universität Leipzig im Institut für Förderpädagogik fünf Menschen mit Behinderungserfahrungen zu Bildungs- und Inklusionsreferent*innen qualifiziert (http://www.quabis.info/). Sie bringen ihre Expertise perspektivisch als hauptamtlich Lehrende im Hochschulkontext in Form von Seminaren, Vorlesungssitzungen, Workshops, Tagungsbeiträgen ein und bearbeiten vielfältige Themen aus dem Spektrum Exklusion – Inklusion (z. B. Machterfahrungen in Schule, kritische Auseinandersetzung mit dem Teilhabebegriff, Arbeit an einem erweiterten Barrierefreiheitsbegriff u.v.m.). Sie tragen damit zu einer notwendigen Reflexionssensibilität professionellen (Lehrer*innen)Handelns bei und liefern einen Beitrag zu einer neuen, innovativen, partizipativ fundierten Form der akademischen Wissens(re)produktion.

2 Erstmals gehalten im (digitalen) Wintersemester 2020/2021

doi.org/10.35468/5980-01

damit möglichst vielen Interessierten einen Zugang zu Reflexionsanlässen über Formen von Macht im Kontext schulischer Bildung bieten. Einschränkend soll jedoch betont werden, dass die zusammengestellten Themen und Beiträge keinen allumfassenden Überblick über die Aspekte von Macht in der Schule bieten. Das vorliegende Werk kann daher nur *EIN* Diskussionsbeitrag sein, der versucht verschiedene Perspektiven auf ein höchst komplexes Thema zu werfen.

3 Zur Orientierung der sprachlichen Vielfalt im Buch

Dass Sprache nicht neutral, sondern durchaus machtvoll wirkt, ist mittlerweile weit verbreiteter Konsens (vgl. u. a. Süßebecker 2019, Gümüşay 2020, Hornscheidt 2018). Gerade im akademischen Raum sollte ein Bewusstsein über die (eigene) Sprachpraxis sowie die damit einhergehende strukturelle Gewalt entwickelt und kritisch reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund ist es unser Anliegen, den vorliegenden Sammelband in einer möglichst diskriminierungssensiblen Sprache zu gestalten. Eine solche hat viele verschiedene Facetten (vgl. Hornscheidt 2021). Hervorheben möchten wir hier den Anspruch, die in diesem Sammelband umgesetzte und bisher unübliche Praxis innerhalb von Fachliteratur *unterschiedliche Sprachniveaus* anzubieten, um Verständlichkeit auch außerhalb des Adressat*innenkreises von Fachwissenschaftler*innen zu ermöglichen.

Wie bereits angedeutet, zeichnet sich der exklusive Wissenschaftsraum auch dadurch aus, dass durch akademische und komplexe Sprache Ausschluss vollzogen wird. Fachwissenschaftliche Inhalte werden bisher fast immer in herausforderungsreicher und verklausulierter Fachsprache verfasst. Damit werden die entsprechenden Wissenschaftler*innen des jeweiligen Fachgebietes angesprochen, die mit den dort verwendeten Sprachcodes vertraut sind. Diese Praxis schließt jedoch aus, dass auch andere Zielgruppen ein relevantes Interesse an den fachwissenschaftlichen Inhalten haben könnten. Da Hochschulen - neben Forschung und Lehre - auch die Aufgabe haben, Wissen in die Gesellschaft zu transferieren (vgl. Goldbach, Hauser, Schuppener, Leonhardt, van Ledden & Bergelt 2022), sollen im thematischen Feld des Sammelbandes jedoch sowohl Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedarfen, als auch Lehrer*innen mit differenten Erfahrungen als Adressat*innen mitgedacht werden. Aufgrund dieses Anspruchs und der Tatsache, dass die verschiedenen Autor*innen des Sammelbandes unterschiedliche Sprachniveaus in ihren Tätigkeitsfeldern nutzen, ist es uns von besonderer Bedeutung, diese Vielfalt auch in den jeweiligen Beiträgen abzubilden.
Hieraus ergibt sich eine Kenntlichmachung der einzelnen Beiträge in Bezug auf das jeweilige Sprachniveau. Markiert werden die Beiträge als Texte in:

doi.org/10.35468/5980-01

1) Leichter Sprache
2) Einfacher Sprache
3) Fachsprache

Dabei ist die Einteilung in diese drei Niveaustufen erklärungsbedürftig, weil sie (insbesondere) im vorliegenden Sammelband gerade nicht so trennscharf erfolgen kann, wie es die beiden Konzepte Leichte und Einfache Sprache intendieren. Wir als Herausgeber*innen des Sammelbandes beschäftigen uns in interdisziplinären Forschungsprojekten seit 2014 mit Leichter Sprache und vertreten auch aufgrund der darin gewonnenen Erkenntnisse die Ansicht, dass eine trennscharfe Einteilung in Leichte und Einfache Texte langfristig nicht zielführend ist, weil diese wiederum vielfältiges Diskriminierungspotential birgt (vgl. Bock, Goldbach, & Schuppener 2022). Vielmehr sollte die gemeinsame Zielsetzung, verständliche Texte bereit zu stellen, im Vordergrund stehen und die Unterscheidung zwischen beiden Sprachvarietäten lediglich auf einer Art Kontinuum erfolgen.

Für den vorliegenden Sammelband bedeutet dies,

1) dass die Sprachkomplexität auch zwischen den Beiträgen in einer Niveaustufe durchaus variieren kann.
2) dass Texte, die als Leichte Sprache markiert sind, nicht in Gänze den Regeln der Leichten Sprache entsprechen. Die Texte sind jedoch von Nutzer*innen Leichter Sprache gelesen und hinsichtlich der Verständlichkeit überprüft worden.
3) dass Texte in Einfacher Sprache sehr unterschiedlich in Bezug auf ihre Komplexität der Sprache zu beurteilen sind. Eine Zusammenfassung der Texte wird in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt, um möglichst vielen Leser*innen den Zugang zu den Inhalten zu ermöglichen.
4) dass Texte in Fachsprache aufgrund der gewachsenen Sprachpraxis von Akademiker*innen mit verschiedenen fachwissenschaftlichen Sprachcodes verfasst und damit herausforderungsreich sind. Eine Zusammenfassung dieser Texte wird in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt, um möglichst vielen Leser*innen einen Zugang zu den Inhalten zu ermöglichen.

Wir hoffen, dass diese Vielfalt an sprachlicher Komplexität viele verschiedene Leser*innen anspricht. Wir wollen damit im Sinne der Transferfunktion von Hochschulen dazu beitragen, dass akademisches Wissen auch außerhalb der exklusiven Fachcommunities gelesen und diskutiert werden kann. Ob dieses Vorhaben gelingt und sich als praktikabel und gewinnbringend für die Zukunft erweist, wird sich erst zeigen. Da uns dieses Anliegen jedoch sehr am Herzen liegt, sind wir dankbar dafür, dass der Klinkhardt Verlag dieses Experiment mit uns wagt.

doi.org/10.35468/5980-01

4 Zur Systematik des Buches

Die Beiträge des Sammelbands sind größtenteils am erwähnten partizipativen Seminar *„Macht und Privilegien in der Schule"* orientiert und bilden vielfältige Perspektiven ab, die im schulischen Kontext und in der Lehrer*innenbildung eine zentrale Rolle spielen und zur Reflexion aufrufen.
Die Struktur des Sammelbands besteht aus zwei Hauptkapitelbereichen. Nach einer einordnenden Einführung in die Veröffentlichung sollen im ersten Bereich *„Machttheoretische Grundlagen"* dargestellt werden, die den Machtdiskurs im Allgemeinen kennzeichnen und eine weiterführende Bedeutung (auch) im schulischen Kontext haben. Im zweiten Bereich *„Reflektionen von Macht im Kontext von Schule"* wird ein analytischer Fokus auf konkrete Spannungsfelder von Macht und Schule gerichtet. Dabei werden auch verschiedene Reflexionsbezüge zu Macht- und Ohnmachtsprozessen in Schule einbezogen und durch „Fachgespräche" eingeordnet und abgerundet.

Machttheoretische Grundlagen

Christine Riegel führt mit ihrem Beitrag „Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven" (→ Seite 71) in den ersten Teil des Buches ein und stellt verschiedene Theorien zu Differenz, Macht und Ungleichheit vor. Dabei widmet sie sich verschiedenen theoretischen Zugängen zur Erklärung von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen. In ihren jeweiligen theoretischen Grundzügen stellt sie struktur-theoretische Ansätze, sozial-konstruktivistische und interaktionistische Ansätze sowie post-strukturalistische Perspektiven und Intersektionalitätsansätze vor, um abschließend die Bedeutung der Theorien für die pädagogische Forschung und Praxis herauszuarbeiten.

Anne Goldbach, Nico Leonhardt und Tom Hoffmann stellen in ihrem Beitrag „Die Macht der Normalität" (→ Seite 87) unter Einbezug von verschiedenen Philosoph*innen (Arendt, Butler, Foucault, Spivak) Perspektiven auf Macht dar und verknüpfen diese mit Überlegungen, in welchen Bereichen des Lebens Macht eine Rolle spielt und den negativ/positiv wahrgenommen Auswirkungen. Im Zuge dessen wird anhand von Jürgen Links Normalitätstheorien eingeordnet, wie die gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität Machtunterschiede manifestieren. Der Beitrag schließt mit einem Kommentar von Tom Hoffmann, der verschiedene Zusammenhänge auf gesellschaftlicher Ebenen mit dem Begriff der „Machtnormalität" beschreibt.

Katrin Süßebecker geht in ihrem Beitrag „Zum Zusammenhang von Macht und Sprache" (→ Seite 100) grundlegend der Frage nach, welche Wirkung Sprache (in pädagogischen Kontexten) entfaltet. Unter Einbezug verschiedener (historischer) Theorieansätze zeigt sie auf, dass Sprache nicht von Neutralität geprägt

doi.org/10.35468/5980-01

sein kann. Darüber hinaus arbeitet sie heraus, welche Bedeutung anerkennungstheoretische Aspekte für pädagogisches Sprachhandeln haben. Neben einer kritischen Reflexion des eigenen Sprachhandelns plädiert sie in ihrem Beitrag für ein professionelles Verständnis der Bedeutung von sprachlicher Anerkennung und Wertschätzung.

Im Beitrag von ***Tobias Buchner und Christian Krendl*** mit dem Titel „Ableismus und Schule - ein machtvolles Verhältnis" (→ Seite 111) gehen die Autoren der Frage nach, inwieweit fähigkeitsorientierte Ordnungen und Normen im schulischen Kontext wirksam werden. Hierzu betrachten sie zunächst grundlegend das Konzept des Ableismus und übertragen es auf die Institution Schule. Dies reichern sie durch eigene biographische Erzählungen an, die abschließend unter macht- und ableismuskritischen Gesichtspunkten analysiert bzw. eingeordnet werden.

Reflektionen von Macht im Kontext von Schule

Den zweiten Teil des Sammelbandes leitet ***Barbara Drinck*** mit ihrem Beitrag „Schule und ihre Macht" (→ Seite 127) ein. Die Autorin skizziert die Bedeutung von Schule als Lebens- und Lernort für Demokratie, welche jedoch gleichzeitig gefährdet ist durch subtile vorherrschende Machtstrukturen. Diese Strukturen werden aus verschiedenen theoretischen Blickrichtungen (Popitz, Foucault, Butler) betrachtet und es wird geschlussfolgert, dass sich Schulstrukturen verändern müssen, um tatsächlich ein Lebens- und Lernort für Demokratie sein zu können.

Nach diesem einführenden Beitrag strukturiert sich dieser Buchteil in die drei wesentlichen Bereiche „Formen von Machtanwendung", „Machtvolle Beziehungen" & „Macht und Mitbestimmung". Die drei Bereiche sind geprägt von Perspektiven aus verschiedenen Theoriediskursen zu Machtverhältnissen, aber auch von erlebten (Bildungs)Realitäten sowie Erfahrungen von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen und Schüler*innen mit Erfahrungen in (segregierenden) (Schul)Einrichtungen. Diese werden in den oben erwähnten Gesprächen zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Formen der Machtanwendung

In ihrem Beitrag „Der Zusammenhang von (Leichter) Sprache und Macht in der Schule" (→ Seite 141) werfen ***Beate Schlothauer, Nico Leonhardt und Jenny Trabhardt*** einen (macht-)kritischen Blick auf das Konzept der Leichten Sprache und deren Möglichkeiten und Herausforderungen im schulischen Kontext. Dabei klären sie grundlegend den Zusammenhang von Sprache und Macht und beschreiben in einem zweiten Teil, wie und ob Leichte Sprache dem Anspruch auf Teilhabe und Inklusion durch einen verständlichen Zugang in der Schule gerecht werden kann bzw. inwieweit dabei machtvolle Aspekte wirksam werden.

doi.org/10.35468/5980-01

Saskia Schuppener setzt sich in ihrem Beitrag „Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext" (→ Seite 156) kritisch mit den Praxen diagnostischen Handelns auseinander. Ausgehend von einem machtkritischen Professionalisierungsverständnis werden Fragen der Anerkennung und Verkennung, des Nicht-Wissens, der Deutungsmacht, der ableistischen Ausrichtung, des Normierungsdrucks und der Stigmatisierung in Rahmen einer schulbezogenen diagnostischen Praxis beleuchtet. Im Besonderen werden die machtvollen Konsequenzen von Klassifikation und Selektion einer sonderpädagogischen Diagnostik im Zusammenhang mit Subjektivierungen, Selbstpathologisierungen und (institutioneller) Diskriminierung von Schüler*innen diskutiert.

Der Beitrag von ***Steffen Martick, Julia Matusche, Nico Leonhardt und Anne Goldbach*** nimmt den Übergang von der Schule ins Berufsleben in den Blick. Unter dem Titel „Macht im Übergang von der Schule zum Beruf"(→ Seite 172) widmen sie sich gesellschaftlichen, strukturellen aber auch interpersonalen Machtpotentialen, die für den Übergang ins Arbeitsleben relevant sind. Dabei wird deutlich, dass besonders für Menschen mit Behinderungen die Gefahr besteht in diesem Übergangsprozess ohnmächtig zu sein, weil sowohl die leistungsorientierte und ableistische Wertvorstellung in der Gesellschaft als auch die schulischen Strukturen und familiären Bedingungen einer selbstbestimmten Entscheidung im Wege stehen.

Im Gespräch über Macht in Sprache und Diagnostik innerhalb in Schule (→ Seite 182) tauschen sich ***Saskia Schuppener, Steffen Martick, Frank Pöschmann und Tom Hoffmann*** über die Bedeutung von Macht im Rahmen von Sprache und Diagnostik im schulischen Kontext aus. Es werden verschiedene Beispiele aus eigenen (Schul-)Biografien erzählt und es wird darüber reflektiert, wie machtvoll Sprache und Diagnostik im Alltag sein kann innerhalb von Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen. Die Auswirkungen hierarchischer Strukturen innerhalb des Sprachhandelns und des diagnostischen Handelns werden in Form von Begrenzungen und Diskriminierungen kritisch diskutiert.

Machtvolle Beziehungen

Manfred Liebel und Philip Meade blicken in ihrem Beitrag „Schule ohne Adultismus – Die Macht über Kinder herausfordern" (→ Seite 203) auf das System Schule unter besonderer Berücksichtigung adultistischer Diskriminierungen. Dabei zeigen sie die hierarchische Struktur der Institution Schule auf, die den Autoren nach durch systematische Diskriminierung von Schüler*innen bzw. adultistische Praktiken geprägt ist. Ausgehend von den Ursachen, die Adultismus stetig reproduzieren, gehen sie abschließend der Frage nach, wie Kinder und Erwachsene diesen Diskriminierungsformen widerstehen können und welche Alternativen sich anbieten.

doi.org/10.35468/5980-01

In ihrem Beitrag „Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen“ (→ Seite 218) beschäftigt sich ***Anne Piezunka*** mit dem Erleben von *seelischer Gewalt,* die bedingt durch ein asymmetrisches Machtverhältnis in der Schule in pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen vorkommen kann. Sie stellt die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* vor, die als Handlungsgrundlage genutzt werden können, um Situationen in der Praxis zu reflektieren und das pädagogische, zwischenmenschliche Handeln auf den Prüfstand zu stellen.

Frank Pöschmann und Lucia Staib bearbeiten in ihrem Beitrag auf Grundlage einer Gruppendiskussion mit Studierenden aus dem Seminar ‚Macht und Privilegien in der Schule' die Relevanz der „Reflexion von Machterfahrungen in der eigenen Schulkarriere“ (→ Seite 231). Es wird deutlich, dass die meisten Schüler*innen über Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht verfügen und diese auch in der eigenen Schulkarriere erlebt haben. Die Autor*innen stellen heraus, dass (angehende) Lehrkräfte sich der herrschenden hierarchischen Struktur in Schule bewusst sein müssen und diese, sich selbst sowie ihre eigene pädagogische Praxis reflektieren sollten.

Im Gespräch über machtvolle Beziehungen in der Schule (→ Seite 242) mit ***Sebastian Wenzel, Tom Hoffmann und Anne Goldbach*** greifen die drei Autor*-innen die Themen der vorangegangenen Beiträge auf und reflektieren über machtvolle Beziehungen und ihre Bedingungen vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Bildungserfahrungen. Das Gespräch führt damit die Themen Adultismus, pädagogische Beziehungen und deren Reflexionsnotwendigkeit zusammen und betont die Bedeutung der Auseinandersetzung mit diesen Themen für (angehende) Lehrkräfte.

Macht und Mitbestimmung

Tanja Werner schreibt in ihrem Beitrag „Adultismus, Mitbestimmung und Protest in der Schule – Erfahrungen einer Schülerin“ (→ Seite 255) von ihren Erfahrungen mit Selbstvertretungsstrukturen als Mitglied des Stadtschüler*innenrats der Stadt Leipzig und als Landesdelegierte für öffentliche Schulen. Dabei geht sie auf die Chancen und Grenzen einer solchen Mitbestimmungsstruktur ein. Sie beschreibt die Schwierigkeiten der Umsetzung und des Gehört Werdens in einem adultistisch geprägten Schulsystem und der Möglichkeit des Protestierens im öffentlichen Raum.

Robert Kruschel stellt in „Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen” (→ Seite 266) zunächst die Genese sowie die Bedeutung von demokratischen Schulen in unserer Gesellschaft vor. Daran anknüpfend präsentiert er ein Modell zur Ist-Stand-Analyse bzw. zur Einordnung unterschiedlicher partizipativer Praktiken an (demokratischen) Schulen.

doi.org/10.35468/5980-01

Im Gespräch über Erfahrungen von Mitbestimmung aus Schüler*innensicht (→ Seite 283) sprechen ***Josephine Götze, Florian Sieber*** (Schüler*innen einer Oberschule in herausfordernder Lage) und ***Fino Hartmann*** (Schüler einer demokratischen Schule) mit ***Lucia Staib und Nico Leonhardt***, die eine akademische Sichtweise auf das Thema Adultismus und Mitbestimmung an Schule einbringen. Sie greifen dabei Aspekte aus den vorangegangenen Beiträgen auf und reflektieren diese anhand von erfahrungsbasierten Beispielen. Es zeigen sich Unterschiede in Bezug auf das schulische Wohlbefinden und die Möglichkeiten der (angedachten) Umsetzung von Mitbestimmung an den jeweiligen Schulen.

5 Danksagung

Die Erarbeitung eines Sammelbandes ist aus unserer Sicht immer als ein Zusammenspiel vieler verschiedener Akteur*innen zu betrachten. Deshalb möchten wir zum Schluss den vielen Beteiligten danken, die dieses Buchprojekt ermöglicht haben. Die Kooperation mit allen Autor*innen war geprägt von einer wunderbaren, verlässlichen und konstruktiven Zusammenarbeit, die insbesondere in einer aktuell sehr herausfordernden Zeit nicht selbstverständlich ist. Wir sind daher dankbar, für die vielfältigen theoretischen und erfahrungsbasierten Zugänge und Perspektiven, die innerhalb des Buches eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen. Dabei sind wir auch den Gesprächspartner*innen sehr dankbar, für einerseits biographische, aber auch theoretisch-reflexive Einblicke aus deren Perspektiven in die Institution Schule und deren machtvolle Wirkung.
Ein ganz herzlicher Dank geht an Nele Richter, die mit einem wachsamen Blick und großer Sorgfalt die redaktionelle Endkontrolle der Beiträge übernommen hat, sowie alle Beiträge gemeinsam mit Anne Goldbach in Leichter Sprache zusammengefasst hat. Johanna Geißler danken wir für die bereichernde Illustration des Buches und die grafischen Orientierungshilfen innerhalb dieses Sammelbandes.
Danken möchten wir zudem dem Open Science Office der Universitätsbibliothek Leipzig, deren finanzielle Unterstützung es ermöglicht, dieses Buch im Open Access Format zu publizieren, um es so für einen größeren Kreis an Leser*innen zu öffnen. Zuletzt, aber nicht weniger herzlich, danken wir den Kolleg*innen vom Klinkhardt Verlag, mit denen stets eine produktive und zuverlässige Zusammenarbeit möglich war und dieses Experiment mit uns gewagt haben.

Wir wünschen Ihnen eine spannende und inspirierende Lektüre!

Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener
Leipzig, Juli 2022

doi.org/10.35468/5980-01



Literatur

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bock, Bettina M.; Goldbach, Anne & Schuppener, Saskia (2022): Zum Dilemma kategorialer (Re-) Produktion durch Leichte Sprache im Spannungsfeld von Selbstvertretung, Zielgruppenbezug und Differenzherstellung. In: Müller, Thomas; Ratz, Christoph; Stein, Roland & Lüke, Carina (Hrsg.): Sonderpädagogik - zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 198-208..

Bramberger, Andrea & Plaute, Wolfgang (2018): Bildungstheorethische Begründung einer inklusiven Hochschule. In: Harter-Reiter, Sabine; Plaute, Wolfgang & Schneider-Reisinger, Robert (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 17-24.

Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga & Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Feige, Judith (2022): Das Recht auf Partizipation in der Bildung - eine kinderrechtliche Perspektive. In: Grüning, Miriam; Martschinke, Sabine; Häbig, Julia & Ertl, Sonja (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 40-55.

Goldbach, Anne; Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia; Leonhardt, Nico; van Ledden, Hannah & Bergelt, Daniel (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Substainability in Higher Education, 23(4), 799-814.

Grüning, Miriam; Martschinke, Sabine; Häbig, Julia & Ertl, Sonja (2022): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. München: Hanser Berlin.

Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (2019): Sprache und Partizipation - eineiige Zwillinge oder zwei ungleiche Geschwister? In: Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern: Hep, 9-17.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Budrich, utb.

Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana & Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Opladen: Budrich, 32-59.

Hornscheidt, Lann (2018): Sprachgewalt erkennen und sprachhandelnd verändern. Berlin: SuKultur.

Hornscheidt, Lann (2021): Sprachhaltung zeigen! Ein Argumentationsleitfaden für diskriminierungskritisches Sprechen und Schreiben. Berlin: w_orten & meer.

Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kremsner, Gertraud (2020): Gewalt und Machtmissbrauch gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Teilhabe, 59, 10-15.

Liebel, Manfred (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Merkens, Andreas (2004): Einleitung sowie Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von A. Merkens. Hamburg: Argument-Verlag, 6-46.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.

doi.org/10.35468/5980-01

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (2019): "Das ist eben so, dass Schüler kommen, die diskutieren können" - die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten. In: Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern: Hep, 18-38.

Spivak, Gayatri Ch. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia & Kant.

Süßebecker, Katrin (2019): Sprache – Macht – Anerkennung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/5980-01

Einleitung

und

ZUSAMMENFASSUNGEN ALLER BEITRÄGE IN LEICHTER SPRACHE



Einleitung

Das Buch hat eine besondere Entstehungs-Geschichte.
Von Oktober 2020 bis Februar 2021 fand an der Universität Leipzig ein Seminar zum Thema Macht in der Schule statt.

Frau Professorin Barbara Drinck hat das Seminar gemeinsam mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen geleitet.
Beate Schlothauer, Frank Pöschmann, Sebastian Wenzel, Steffen Martick und Tom Hoffmann sind Bildungs- und Inklusionsreferent*innen.
Sie alle haben früher in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung gearbeitet.
Jetzt arbeiten sie an der Universität Leipzig und geben ihr Wissen weiter.

Sie haben verschiedene Themen zu Macht in der Schule bearbeitet.
Aus ihren Themen sind wissenschaftliche Beiträge für dieses Buch entstanden.
Außerdem haben noch andere Wissenschaftler*innen, aber auch Schüler*innen, Texte für dieses Buch geschrieben.

Mit diesem Buch möchten wir zeigen,
dass Macht in der Schule eine große Rolle spielt.
Und dass es wichtig ist, diese Macht zu erkennen und über sie nachzudenken.

doi.org/10.35468/5980-02

Damit sich möglichst viele Menschen mit dem Thema beschäftigen, haben wir die Inhalte auch in Leichter Sprache zusammengefasst.

Die Texte in Leichter Sprache in diesem Buch sind besonders.
Eine Besonderheit ist dieses Zeichen: *
Den kleinen Stern * haben Sie im Buch vielleicht schon gesehen.
Zum Beispiel bei dem Wort Wissenschaftler*innen.
Der Stern * steht für Menschen, die sagen:
Ich bin nicht Frau und nicht Mann.
Für mich passt beides nicht.
Wir möchten in diesem Buch alle Menschen ansprechen.
Nicht nur Frauen und Männer,
sondern auch alle anderen Geschlechter.
Deshalb nutzen wir den Stern *.

Jetzt erklären wir den Aufbau des Buches.
Wir erklären, was Sie in den einzelnen Texten im Buch lesen können.
So können Sie sich danach gut im Buch zurechtfinden.

Das Buch ist in zwei Abschnitte eingeteilt

Im **ersten Abschnitt** werden verschiedene Theorien zum Thema Macht vorgestellt.

Hier gibt es folgende Beiträge:

1. Der erste Beitrag ist von Christine Riegel.
   Hier lernen Sie verschiedene Theorien zu Macht kennen.
   Diese Theorien erklären wie verschieden Macht in unserer Gesellschaft wirkt.

doi.org/10.35468/5980-02

Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 32.

2. Der zweite Beitrag ist von Anne Goldbach, Nico Leonhardt und Tom Hoffmann.
   Hier erfahren Sie, was Macht mit Normalität zu tun hat.
   Und wie mächtig Normalität in unserer Gesellschaft ist.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 34.

3. Der dritte Beitrag ist von Katrin Süßebecker.
   Hier erfahren Sie, dass auch Sprache machtvoll ist.
   Das was wir sagen, kann etwas bewirken.
   Das ist auch wichtig für Lehrer*innen.
   Denn sie sollten über die Wirkung ihrer Sprache nachdenken. Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 36.

4. Der vierte Beitrag in diesem Abschnitt ist von Tobias Buchner und Christian Krendl.
   In diesem Beitrag lernen Sie den Begriff Ableismus kennen und warum Schulen ableistisch sind.
   Das bedeutet:
   In diesem Beitrag erfahren Sie, wie das System Schule dazu beiträgt, dass Schüler*innen negativ bewertet werden.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 39.

Im **zweiten Abschnitt** geht es um Macht in der Schule.

Barbara Drinck hat einen einführenden Beitrag geschrieben.
In diesem Beitrag erfahren Sie, dass Schule ein wichtiger Ort ist.

doi.org/10.35468/5980-02

Denn in der Schule lernen Schüler*innen Demokratie.
Dafür ist es aber wichtig, dass Schule sich verändert.
Schule muss weniger machtvoll werden.
Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf
→ Seite 41.
Danach werden 3 verschiedene Bereiche von Macht in der Schule betrachtet.

Im ersten Bereich geht es um **verschiedene Formen von Macht in der Schule.**
Es gibt 4 Beiträge in diesem Teil

5. Der erste Beitrag in diesem Teil ist von Beate Schlothauer, Nico Leonhardt und Jenny Trabhardt.
   In diesem Beitrag wird Ihnen der Zusammenhang von Sprache und Macht erklärt.
   Und Sie können erfahren, dass auch Leichte Sprache machtvoll ist.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf
   → Seite 44.

6. Der zweite Beitrag in diesem Teil ist von Saskia Schuppener.
   Hier können Sie den Begriff Diagnostik kennen lernen.
   In diesem Beitrag geht es darum, dass Lehrer*innen Schüler*innen beobachten und beurteilen müssen.
   Sie erfahren in dem Beitrag,
   dass diese Beurteilungen sehr machtvoll sind.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf
   → Seite 47.

7. Der dritte Beitrag in diesem Teil ist von Steffen Martick, Julia Matusche, Nico Leonhardt und Anne Goldbach.

doi.org/10.35468/5980-02

In diesem Beitrag geht es um Macht beim Übergang von der Schule in den Beruf.
Sie erfahren, warum die Gesellschaft, die Schule und die Familie einen großen Einfluss auf die Berufs-Entscheidung haben.
Das gilt besonders bei Menschen mit Behinderung.
Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 51.

Saskia Schuppener, Steffen Martick, Frank Pöschmann und Tom Hoffmann haben sich über die verschiedenen Beiträge unterhalten. Das Gespräch ist ein Einfacher Sprache. Sie können es auf → Seite 182 nachlesen.

Im zweiten Bereich geht es um **Macht und Beziehungen in der Schule.**

8. Der erste Beitrag in diesem Teil ist von Manfred Liebel und Philip Meade.
   In diesem Beitrag lernen Sie den Begriff Adultismus kennen.
   Die Autoren erklären, warum Erwachsene in der Schule mehr Macht als Kinder haben.
   Und sie zeigen, wie man das ändern kann.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 54.

9. Der zweite Beitrag in diesem Bereich ist von Anne Piezunka.
   Im Beitrag erfahren Sie, warum gute Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wichtig sind.
   Und dass Lehrer*innen diese Beziehungen reflektieren müssen.
   Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 57.

doi.org/10.35468/5980-02

10. Im Beitrag von Frank Pöschmann und Lucia Staib wird deutlich,
    dass fast alle Menschen Macht in der Schule erlebt haben.
    Hier erfahren Sie was Studierende zu diesem Thema denken und warum ein Nachdenken über Macht wichtig ist.
    Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 59.

Sebastian Wenzel, Tom Hoffmann und Anne Goldbach haben sich über die Texte zu machtvollen Beziehungen unterhalten.
Das Gespräch ist in Einfacher Sprache. Sie können es auf → Seite 242 nachlesen.

Und im dritten Bereich geht es um **Macht und Mitbestimmung**.

11. Die ehemalige Schülerin Tanja Werner leitet diesen Bereich ein.
    In Ihrem Beitrag erfahren Sie, wie eine Schülerin über Mitbestimmung und Protest an der Schule denkt.
    Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 61.

12. Der zweite Beitrag in diesem Bereich ist von Robert Kruschel.
    In diesem Beitrag geht es um demokratische Schulen.
    Sie lernen ein Modell kennen, mit dem man die demokratische Praxis an Schulen beurteilt.
    Eine Zusammenfassung in Leichter Sprache finden Sie auf → Seite 64.

doi.org/10.35468/5980-02

Die Schüler*innen Fino Hartmann, Josefine Götze, Florian Sieber haben sich mit Nico Leonhardt und Lucia Staib über demokratische Schulen und Mitbestimmung unterhalten. Das Gespräch ist ein Einfacher Sprache. Sie können es auf → Seite 283 nachlesen.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Christine Riegel

Wissenschaftliche Sichtweisen auf Macht und gesellschaftliche Unterschiede.

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit.
Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven
Sie finden ihn ab → Seite 71.

In diesem Beitrag geht es um Theorien zu Differenz, Macht und Ungleichheit.
Zum Wort Differenz kann man auch sagen: Unterschied.
Differenz macht unsere Gesellschaft aus.
Unsere Gesellschaft ist vielfältig.
In unserer Gesellschaft gibt es soziale Ungleichheit und Machtunterschiede.

Es gibt verschiedene Theorien zum Thema Differenz.
Diese Theorien unterscheiden sich.
Sie beschreiben zum Beispiel unterschiedliche Ursachen und Folgen von Ungleichheit.

Die erste Theorie heißt **struktur-theoretischer Ansatz.**
Hier geht es vor allem um den Aufbau und die Struktur der Gesellschaft. Die Theorie beschreibt, dass durch gesellschaftliche Strukturen Ungleichheit entsteht.
Der Ansatz versucht zu erklären:
- Wie entstand soziale Ungleichheit in der Geschichte?
- Warum werden die Güter einer Gesellschaft ungleich verteilt?
- Wie entstehen bestimmte Machtverhältnisse?



doi.org/10.35468/5980-02

Die zweite Theorie heißt **sozial-konstruktivistischer Ansatz**.
Sozial-konstruktivistisch bedeutet hier:
Soziale Unterschiede gibt es nicht von Natur aus.
Soziale Unterschiede werden von uns hergestellt.
Für diesen Ansatz sind folgende Fragen besonders interessant:

- Wie entstehen soziale Unterschiede und Kategorien im Miteinander zwischen Menschen?
- Welche Bedeutung haben die Unterschiede für das Zusammenleben?

Außerdem gibt es den **post-strukturalistischen Ansatz**.
Post-strukturalistisch bedeutet hier:
Man denkt über die gesellschaftliche Struktur hinaus.
Gesellschaftliche Kategorien werden insgesamt kritisiert.
Dieser Ansatz erklärt:

- Sprache stellt Unterschiede und Kategorien in der Gesellschaft her.
- Deshalb ist Sprache sehr machtvoll.

Und es gibt verschiedene Ansätze der **Intersektionalität**.
Intersektionalität bedeutet: Überschneidung.
Hier beschäftigt man sich vor allem mit den Fragen:
Wie ähneln sich verschiedene Diskriminierungsformen?
Welchen Einfluss haben sie aufeinander?
Zum Beispiel: Sexismus, Rassismus oder Ableismus.
So werden Macht-mechanismen hinterfragt.
Zum Beispiel in der Pädagogik.

Die Konzepte sind wichtig für die Pädagogik.
Sie helfen bei der Reflexion über Ungleichheit und Macht.
Und sie können neue Sichtweisen aufzeigen.
Und dabei helfen etwas zu ändern.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Anne Goldbach, Nico Leonhardt, Tom Hoffmann

Die Macht der Normalität

Dieser Text ist im Buch in Einfacher Sprache geschrieben.
Sie finden ihn ab → Seite 87.

In diesem Beitrag geht es um Macht und Normalität.
Der Begriff „Macht“ wird oft benutzt.
Und Macht zeigt sich in allen Lebens-Bereichen.
Aber es ist schwer zu beantworten: Was ist Macht genau?
Macht kann sich in verschiedenen Bereichen zeigen.
Zum Beispiel in Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigung.
Oder in der Schule.
Und man kann auf verschiedene Wege Macht erhalten.
Zum Beispiel durch viel Wissen.

Macht kann große Auswirkungen haben.
Macht-Ungleichheit kann zu ungerechter Behandlung führen.
Menschen werden diskriminiert.
Und sie dürfen nicht ihre Meinung äußern.
Ein Beispiel sind Menschen mit Behinderung.
Sie werden oft benachteiligt.
Ihnen wird wenig Macht zugesprochen.
Und es wird gesagt: Ihr seid anders. Wir sind normal.

Auch Normalität ist ein schwieriger Begriff.
Es ist schwer zu beschreiben: Was ist Normalität.



doi.org/10.35468/5980-02

Es gibt keine Definition für Normalität.
Normalität kann sich verändern.
Sie ist in verschiedenen Bereichen etwas anderes.
Und in einer Gesellschaft kann unterschiedlich mit Normalität umgegangen werden.
Es ist wichtig über Normalität nachzudenken.
Denn oft bestimmt Normalität auch das Handeln in der Gesellschaft.
Ein Beispiel dafür ist:
Dass Menschen Dinge ablehnen, die sie nicht normal finden.
Oder dass Menschen Angst vor dem haben, was für sie unnormal ist.

Mit diesem Thema hat sich auch Tom Hoffmann auseinandergesetzt.
Er sagt: Es gibt eine Macht der Normalität.
Macht begegnet uns überall.
Jeder Mensch sieht sich selbst als normal.
Aber er kann niemand anders als ebenso normal sehen.
Jedes Individuum ist einzigartig.
Machtnormalität entsteht, wenn mehrere Menschen etwas normal finden.
Und wenn sie dadurch bestimmen was unnormal ist.
Denn das beeinflusst auch das Handeln.
Damit hat die Normalität Macht.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Katrin Süßebecker

Sprache und Anerkennung

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Zum Zusammenhang von Macht und Sprache
Sie finden ihn ab → Seite 100.

In der Schule ist Sprache wichtig.
Durch Sprache wird Wissen an die Schüler*innen gegeben.
Sprache kann in der Schule auch Mut machen.
Oder Sprache kann Mut nehmen.
Die Lehrer*innen müssen über ihre eigene Sprache nachdenken.
Und über die Wirkung der Sprache.

Schon früher hat man über Sprache nachgedacht:
Platon war ein bekannter Philosoph.
Er dachte über die Bedeutung von Sprache nach.
Er sagte: Sprache ist neutral.
Das bedeutet, Sprache bewertet nicht.
Sprache bildet einen Gegenstand ab, so wie er ist.

Heute wissen wir: Sprache ist nicht neutral.
Was gesagt wird, kann unterschiedliche Bedeutungen haben.
Und unterschiedliche Wertungen.
Die Bedeutung ist von verschiedenen Dingen abhängig.
Zum Beispiel:
Wie sage ich etwas?
Und welches Wort benutze ich?



doi.org/10.35468/5980-02

Im zweiten Weltkrieg wurde Sprache genutzt, um Menschen zu beeinflussen.
Die Nationalsozialisten haben Sprache bewusst eingesetzt.
Sie wollten die Menschen von ihrer Politik überzeugen.
Das funktioniert, weil Sprache in uns Gefühle hervorruft.
Und weil durch Sprache Bilder in unseren Köpfen entstehen.
Das passiert auch im Alltag.
Vieles was wir sagen, kann bei anderen Bilder und Gefühle auslösen.
Damit können andere in ihrem Denken beeinflusst werden.
Dafür gibt es ein englisches Wort, das heißt Framing.

Es wurden viele andere Theorien zum Thema Sprache aufgestellt.

Zum Beispiel die Sprechakttheorie.
Diese Theorie sagt:
Wenn wir sprechen, führen wir gleichzeitig eine Handlung aus.
Zum Beispiel: ein Versprechen.
Wenn man ein Versprechen ausspricht,
hat man gleichzeitig eine Handlung ausgeführt. Man hat jemandem etwas versprochen.
Pierre Bourdieu sagt:
Damit eine Handlung gelingt, braucht man Macht.
Deshalb hat auch Sprache etwas mit Macht zu tun.

Judith Butler ist auch Philosophin.
Sie hat die Idee weiterentwickelt.
Judith Butler sagt, dass alles, was wir sagen eine mächtige Wirkung hat.
Durch Sprache wird Wirklichkeit hergestellt.
Erst durch Sprache entstehen zum Beispiel die Schubladen,
in die Menschen gesteckt werden.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein anderer Philosoph setzte sich später mit Sprache weiter auseinander.
Er sagt:
In der Sprache kann Anerkennung ausgedrückt werden.
Lehrkräfte müssen wissen, dass ihre Sprache wichtig ist.
Anerkennende Sprache kann eine positive Wirkung auf Schüler*innen haben.
Negativen oder sogar verletzende Sprache kann sich schlecht auf das Kind auswirken.
Anerkennung ist ein Grund-Bedürfnis.
Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen.
So können sie sich gut entwickeln.
Lehrkräfte haben auf sie einen großen Einfluss.
Sie sind immer in einer macht-vollen Position.
Sie sollten ihr sprachliches Handeln immer überdenken.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Tobias Buchner und Christian Krendl

Ableismus und Schule – ein macht-volles Verhältnis

Dieser Text ist auch im Buch als Text in Leichter Sprache geschrieben.
Sie finden ihn ab → Seite 111.

In diesem Beitrag geht es um Ableismus.
Dafür wird beschrieben: Was ist Ableismus?
Und wie macht sich Ableismus in der Schule bemerkbar?
Dann berichten zwei Menschen von ihren Erfahrungen mit Ableismus in der Schule.

Ableismus kommt aus der englischen Sprache.
Das englische Wort ist: ableism.
Es besteht aus zwei Teilen.
Die Teile sind *able* und *ism.*
able bedeutet, fähig sein.
ism bedeutet, dass es um ein Machtverhältnis geht.
Ableismus zeigt ein Machtverhältnis und hat verschiedene Merkmale.
Zum Beispiel werden Menschen nach ihren Fähigkeiten bewertet.
Die Unterscheidung von Menschen in behindert und nicht behindert ist typisch für Ableismus.

doi.org/10.35468/5980-02



Die Folge ist, dass Menschen mit Behinderung oft
ausgeschlossen werden.

Lange dachte man: Menschen mit Lernschwierigkeiten sind
‚dumm'.
Und sie sind nicht fähig zu lernen.
Heute gehen sie oft auf Sonderschulen.
Sie gelten in der Gesellschaft nicht als „normal".

Christian Krendl und Tobias Buchner haben unterschiedliche
Erfahrung mit Ableismus gemacht.

Insgesamt sagen sie: Ableismus beeinflusst uns alle.
Darüber soll mehr aufgeklärt werden.
Und wir sollten versuchen unser Verhalten und
Macht-Verhältnisse zu überdenken.
Nur so kann Schule gerechter werden.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Barbara Drinck

Schule und ihre Macht

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Schule und ihre Macht
Sie finden ihn ab → Seite 127.

In dem Text geht es um Macht in der Schule.

In der Wissenschaft wird Macht in der Schule erforscht.
Forschung zum Thema Macht ist wichtig.
So kann Macht-Missbrauch gestoppt werden.
Die Kinder haben besseren Schutz.

Einige Menschen haben sich mit dem Thema Macht beschäftigt.
Zum Beispiel Philosophen.
Sie haben unterschiedliche Meinungen.
Und sie haben unterschiedliche Theorien entwickelt.

Helmut Popitz sagt:
Man muss sich gegen andere Kräfte durch-setzen.
Das ist Macht.
In der Schule bedeutet das:
Lehrer haben in der Schule viel Macht.
Aber Eltern und Schüler können sich wehren.
Lehrer können ihre Macht nicht immer aus-leben.

Michel Foucault hat sich auch mit Macht beschäftigt.



Er sagt:
Schule ist voller Macht-Strukturen.
Die Strukturen sind verantwortlich für Macht.
Das System der Schulen gibt klare Strukturen vor.
Lehrer*innen und Schüler*innen werden in eine Rolle gezwungen.
Zum Beispiel müssen Lehrer Schul-Noten geben.
Sie belohnen oder bestrafen die Schüler*innen.

In der Schule begünstigen Strukturen den Machtmissbrauch.

- Schüler*innen und Lehrkräfte sind abgegrenzt von der Gesellschaft.
- In der Schule gibt es Rang-Ordnungen.
- Und Schüler*innen reden selten über den Macht-Missbrauch.

Sie sind von den Lehrkräften abhängig.

Lange Zeit waren Macht-Unterschiede in der Schule normal.
Die Schüler*innen waren die Untertanen der Lehrkräfte.
Lehrkräfte hatten viel mehr Macht.
Es gab deshalb auch Gewalt.
Aber es gibt immer noch Macht-Missbrauch und Gewalt.

Die Aufklärung von Lehrer*innen ist wichtig.
Sie haben einen großen Einfluss auf die Schüler*innen.
Sie begleiten Schüler*innen in der Kindheit und Jugend.
Lehrkräfte sind wichtige Vorbilder.
Gleichzeitig haben Lehrerkräfte viel mehr Macht als Schüler*innen.

- Sie können Schul-Noten geben.
- Und sie können Kinder bestrafen.

Die Lehrkraft muss über ihre Macht nachdenken.

doi.org/10.35468/5980-02

Und sich kritisch mit damit auseinander-setzen.

Auch Schüler*innen sollten dieses Ungleich-Gewicht kennen.
Sie sollen ihre eigenen Interessen vertreten.
Das ist das Ziel der demokratischen Schule.

Schule soll ein Ort zum Lernen sein.
Aber Schule ist auch ein Raum zum Leben.
Schüler*innen und Lehrer*innen sollen sich wohl fühlen.
Sie sollen sich gleich-berechtigt begegnen.
Dafür müssen sich viele Strukturen ändern.
Es muss mehr Demokratie geben.
Dann kann man besser mit Macht-Unterschieden umgehen.
Und Macht-Missbrauch verhindern.

In der Schule soll es Gleich-Berechtigung geben.
Aber es gibt auch Macht-Unterschiede.
Diesen Widerspruch kann man nicht auflösen.
Schule soll trotzdem Chancen-Gleichheit ermöglichen.
Und Demokratie vermitteln.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Beate Schlothauer, Nico Leonhardt und Jenny Trabhardt

Der Zusammenhang von (Leichter) Sprache und Macht in der Schule

Dieser Text ist auch im Buch in Leichter Sprache geschrieben.
Sie finden ihn ab → Seite 141.

In diesem Text geht es um Macht und Sprache.
Und es soll auf Leichte Sprache eingegangen werden.
Und es geht um Macht und Sprache in der Schule.

Sprache hat viel Macht.
Sie kann ausgrenzend oder unterdrückend wirken.
Und dabei helfen Veränderungen zu bewirken.
Sprache kann sich also machtvoll auf Menschen auswirken.
Es ist wichtig darauf zu achten, wie man die Macht der Sprache einsetzt.

Sprache kann verschiedene Gefühle oder Gedanken auslösen.
Dadurch kann man mit Sprache auch andere beeinflussen.
Das nennt man auch Framing.

Mit Sprache kann man Menschen ausschließen.
Je nachdem wie man Sprache verwendet.
Oder wie kompliziert man spricht.

Wenn man sehr viele schwere Wörter benutzt,
kann es nicht jeder verstehen.



doi.org/10.35468/5980-02

Das ist sehr machtvoll.

Leichte Sprache soll das ändern,
denn sie kann helfen Sprach-Barrieren abzubauen.
Sie wurde von Menschen entwickelt, die selbst Leichte Sprache brauchen.

Leichte Sprache kann wichtig sein:

- für Menschen mit Lernschwierigkeiten
- Oder für ältere Menschen mit Demenz.
- Und für Menschen die Deutsch nicht als Muttersprache lernen.

Oft sind Texte in Leichter Sprache nur zu bestimmten Themen.
In vielen Texten in Leichter Sprache geht es um das Thema Behinderung.
Von vielen anderen Themen sind Menschen mit Lernschwierigkeiten immer noch ausgeschlossen.
Weil es dazu keine leichten Texte gibt.
Leichte Sprache kann also auch ausschließen.
Das ist machtvoll.

Es gibt noch wenige Untersuchungen zu dem Thema in der Wissenschaft.
Es braucht noch viel mehr Untersuchungen,
So kann sich Leichte Sprache weiter entwickeln.

Die Autor*innen glauben:
Wir brauchen unterschiedliche Formen von verständlichen Texten.
Und Texte mit unterschiedlichen Schwierigkeiten.
Nicht nur Leichte und schwere Sprache.
Man braucht auch Texte dazwischen.

doi.org/10.35468/5980-02

Dann hat man eine Auswahl und kann dazu lernen.
So können alle teilhaben.

Auch in der Schule haben Kinder unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten.

Das Ziel in der Schule ist eine besonders gute Bildungssprache.
Das schließt viele Schüler*innen aus.
Diese Bildungs-Sprache verstehen nicht alle.
Leichte Sprache wird in der Schule zu wenig benutzt.

Schüler*innen müssen die Sprache im Unterricht gut verstehen.
Sie sollten nach Unterstützung fragen dürfen.

Zusammenfassend sagen die Autor*innen:
Sprache hat Macht.
Sprache kann helfen Macht gerechter zu verteilen.
Alle Lehrkräfte sollten ihre Sprache überdenken und bewusst einsetzen.
Das Nachdenken über Sprache ist gut für alle.
Das kann zu mehr Inklusion beitragen.

Leichte Sprache ist dabei nur eine Möglichkeit.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Saskia Schuppener

Macht durch Beurteilungen von Lehrer*innen

In Fachsprache heißt der Beitrag: Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext
Sie finden ihn ab → Seite 156.

Schule ist immer mit Macht verbunden.
Es ist deshalb wichtig, diese Macht zu erkennen, sie zu zeigen und über sie nachzudenken.
Nur so kann gut mit Macht umgegangen werden.

In diesem Beitrag geht es um eine bestimmte Form von Macht in der Schule.
Es geht um Diagnostik und Macht.
Diagnostik bedeutet:
Es wird untersucht und festgestellt was eine Person kann oder nicht kann und wo sie Unterstützung braucht.
Es wird festgestellt, wie schnell oder wie langsam sich eine Person entwickelt.
Es wird festgestellt, ob die Person sich so entwickelt wie alle anderen.
Oder ob sie besondere Unterstützung braucht.

Für Lehrer*innen ist Diagnostik eine wichtige Aufgabe.
Lehrer*innen müssen immer feststellen:
- Was kann ein*e Schüler*in?
- Was kann ein*e Schüler*in nicht?

doi.org/10.35468/5980-02





- Wo braucht der*die Schüler*in Unterstützung?

Nur wenn Lehrer*innen das festgestellt haben,
können sie die Schüler*innen passend fördern.
Aber Lehrer*innen müssen nicht immer Recht haben.
Es ist wichtig, dass sie ihre Entscheidungen überdenken.

Lehrer*innen haben viel Wissen über Diagnostik.
Sie haben deshalb auch viel Macht.
Denn Schüler*innen sind abhängig von den Urteilen der Lehrer*innen.
Das ist ein Macht-Ungleichgewicht zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen.

In einer Schule sind sehr viele verschiedene Schüler*innen.
Sie unterscheiden sich zum Beispiel in ihren Leistungen und in ihrem Verhalten.
Diese Unterschiede entstehen auch durch das soziale Umfeld der Schüler*innen.
Deshalb müssen Lehrer*innen gut darüber nachdenken:

1. Was beobachte ich wirklich? Wie sehe ich die Schüler*innen?
2. Wie beeinflussen meine Erfahrungen das, was ich beim Kind feststelle?
3. Was haben meine Entscheidungen für Folgen?

Lehrer*innen können das Macht-Ungleichgewicht verändern.
Sie können Schüler*innen an der Diagnostik beteiligen und Schüler*innen mitbestimmen lassen.
Aber auch Lehrer*innen können nicht allein entscheiden.
Sie müssen viele Regeln und Vorgaben erfüllen.
Deshalb sind auch Lehrer*innen manchmal machtlos.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beispiel dafür ist:
Unser Schulsystem ist hierarchisch aufgebaut.
Das heißt:
Es gibt verschiedene Schulformen.
Manche Schulformen sind mehr angesehen als andere.
Daran können auch Lehrer*innen nichts ändern.
Das bedeutet:
Schüler*innen mit den besten Fähigkeiten gehen aufs Gymnasium.
Sie sind in der Gesellschaft am meisten angesehen.
Wenn Schüler*innen die normalen Leistungen nicht erfüllen, werden sie zum Teil als behindert bezeichnet.
Sie gehen oft auf eine Förderschule.
Damit sind sie in der Gesellschaft weniger angesehen.
Durch Diagnostik wird die Fähigkeit von Kindern beurteilt.
Und dadurch werden Kinder abgewertet.
Deshalb ist Diagnostik ableistisch.

Wichtig ist:
Diagnostik hängt immer von den Vorstellungen von Normalität ab.
Deshalb müssen sich Lehrer*innen fragen:
1. Wer legt fest, was normal ist?
2. Welche Vorstellung von normal habe ich?
Diagnostik sollte nicht das Ziel haben, Schüler*innen normal zu machen.
Diagnostik soll das Ziel haben, Schüler*innen in ihrer eigenen Entwicklung unterstützen.

Aber in der Praxis ist das oft anders.
Oft wird Diagnostik gemacht, um Schüler*innen zu kategorisieren.

doi.org/10.35468/5980-02

Das bedeutet, dass sie einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden.

Diese Zuordnung ist machtvoll.
Sie bestimmt, welche Schule Schüler*innen besuchen.
Damit wird auch der weitere Bildungs-Weg beeinflusst.
Und die Zuordnung hat einen Einfluss darauf,
wie sich die Schüler*innen selber sehen.
Das hat Einfluss auf ihr Selbstvertrauen.

Deshalb ist es wichtig,
dass Lehrer*innen gut überlegen, bevor sie Diagnosen aufschreiben:
Sie sollen sich fragen:

1. Macht die Diagnose dem Kind Angst oder gibt sie ihm Hoffnung?
2. Brauche ich die Diagnose für meine Arbeit? Oder kann ich das Kind auch ohne Diagnose unterstützen.

Denn Diagnosen allein helfen den Kindern nicht besser zu werden.
Oft ist sogar das Gegenteil der Fall.
Dann haben Diagnosen zur Folge, dass Kinder sich nicht viel zutrauen.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Steffen Martick, Julia Matusche, Nico Leonhardt und Anne Goldbach

Macht im Übergang von der Schule zum Beruf

Der Beitrag ist im Buch in Einfacher Sprache geschrieben.
Sie finden ihn ab → Seite 172.

In diesem Text schreiben die Autor*innen über den Übergang von der Schule zum Berufs-Leben.
Sie zeigen, dass Macht in dieser Zeit eine große Rolle spielt.
In der Schule werden Fähigkeiten erlernt.
Diese Fähigkeiten braucht man später in der Ausbildung oder im Beruf.
Es gibt aber unterschiedliche Schul-Formen.
Zum Beispiel die Förderschule, Hauptschule oder das Gymnasium.

An den Schulen werden die Schüler*innen nicht gleich gefördert.
An manchen Schulen wird den Kindern weniger zugetraut.
Manches wird ihnen zum Lernen nicht angeboten.
Diese Dinge fehlen dann und
ihnen fällt der Übergang in den Beruf schwerer.

Die Eltern spielen hier eine wichtige Rolle.

doi.org/10.35468/5980-02



Auch sie sollten die Stärken ihrer Kinder kennen und unterstützen.
Und die Eltern sollten nicht alles für ihre Kinder entscheiden.
Sie dürfen nicht zu viel Macht ausüben.
Die Wünsche des Kindes müssen ernst genommen werden.
Kinder müssen Selbst-Bestimmung lernen.
Sonst kann sich die Erziehung schlecht auf die Schul-Laufbahn auswirken.

Einen großen Unterschied gibt es zwischen Förder-Schulen und Regel-Schulen.
Regelschulen sind zum Beispiel: Grundschule, Oberschule oder Gymnasium.
Förderschulen sind in verschiedene Schwer-punkte eingeteilt.
Es gibt zum Beispiel Schulen für Gehörlose oder Sprach-Heilschulen.
Diese Bezeichnungen sind negativ.
Sie beschreiben: Wo haben die Schüler*innen Schwierigkeiten?
Das kann große Auswirkungen auf das Leben der Schüler*innen haben.

Lehrer*innen haben hier eine wichtige Aufgabe.
Sie sollten die Stärken der Schüler*innen richtig erkennen.
Und diese Stärken richtig einschätzen und unterstützen.
So können Lehrkräfte auch zu passenden Bildungs-Angeboten beraten.
Das Problem ist:
Kinder an Förderschulen können oft keinen Schul-Abschluss machen.
Deshalb können sie keine Ausbildung machen.
Oft arbeiten sie später in einer Werkstatt für behinderte Menschen.
Die Abkürzung dafür ist: WfbM.

doi.org/10.35468/5980-02

Es ist schwer aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeits-Markt zu kommen.
In der WfbM bekommen die Mitarbeiter*innen sehr wenig Geld.
Sie haben wenig Mitsprache-Recht.
Es besteht eine große Macht-Ungleichheit.

Diese Situation sollte sich verändern.
Eine Lösung kann ein inklusives Schul-System sein.
Alle Lernenden würden sich hier unterstützen.
Gleich-Berechtigung und Akzeptanz kann hier besser gefördert werden.
Nur so kann eine inklusivere Gesellschaft gestaltet werden.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Manfred Liebel und Philip Meade

Die Macht von Erwachsenen in der Schule und Ideen für Veränderung

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Schule ohne Adultismus?
Die Macht über Kinder herausfordern.
Sie finden ihn ab → Seite 203.

In der Schule spielt Macht eine große Rolle.
Das war früher schon so.
Aber auch heute gibt es noch Macht-Unterschiede.
Die Lehrer*innen haben viel Macht.
Sie können viele Dinge entscheiden.
Sie entscheiden zum Beispiel über Noten.
Außerdem bestimmen Sie was Schüler*innen lernen.
Die Schüler*innen haben weniger Macht.
Sie können in der Schule weniger entscheiden.

In der Gesellschaft haben Kinder oft weniger Macht als Erwachsene.
Das nennt man Adultismus.
Adultismus kommt von dem englischen Wort: adult.
Es bedeutet: Erwachsener.
Adultismus heißt: Kinder werden wegen ihrem Alter diskriminiert.



doi.org/10.35468/5980-02

Manfred Liebel und Philip Meade sagen:
Besonders in der Schule gibt es viel Adultismus.
Schüler*innen haben keine Wahl.
Die Schüler*innen dürfen nicht entscheiden wo und wie sie lernen.
Sie müssen in die Schule gehen.
In Deutschland gibt es die Schul-Pflicht.
Die Erwachsenen bestimmen damit über die Schüler*innen.

Die Autoren fragen:
Wie kann es Schule ohne Adultismus geben?

Eine Idee ist:
Es soll ein Recht auf Bildung geben.
Aber: Man kann an vielen Orten lernen.
Es muss keine Schulpflicht geben.
Das heißt:
Schüler*innen sollten mitentscheiden wo und wie sie lernen.
Das ist ein Unterschied zur Schulpflicht.

Eine andere Idee für weniger Adultismus in der Schule ist:
Schüler*innen können sich zusammen schließen.
Sie können gemeinsam für ihre Interessen kämpfen.
Das heißt auch:
Schüler*innen können Verantwortung übernehmen.
Sie sollen selbst über ihr Leben bestimmen können.
Dafür sollen sie die Unterstützung bekommen, die sie brauchen.

Es ist auch wichtig, dass Erwachsene über ihre Macht nachdenken.
Sie müssen überlegen:

doi.org/10.35468/5980-02

Wie viel Macht habe ich als Erwachsener?
Wo übe ich Macht aus?
Wie kann ich auf Macht über Kinder verzichten?
Wie kann ich Macht mit den Schüler*innen teilen?

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Anne Piezunka

Pädagogische Beziehungen und seelische Verletzungen

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen
Sie finden ihn ab → Seite 218.

In der Schule haben Lehrer*innen sehr viele Aufgaben.
Zum Beispiel:
Sie helfen den Kindern beim Lernen.
Sie stellen den Kindern viele Fragen.
Meistens sind die Lehrer*innen nett zu den Kindern.
Manchmal sind die Lehrer*innen gemein zu den Kindern.
Das kann absichtlich oder unabsichtlich sein.
Das nennt man seelische Verletzungen.

Manchmal sind Kinder und Erwachsene unsicher:
Waren Lehrer*innen gemein zu mir?
Ist das eine seelische Verletzung?
Kann ich um Hilfe bitten?

In dem Text schreibt Anne Piezunka über seelische Verletzungen.
Sie schreibt über die folgenden Fragen:
1. Wenn Lehrer*innen etwas ohne böse Absicht gemacht haben, ist es dann gemein?
2. Wer sollte entscheiden, ob etwas gemein ist?



doi.org/10.35468/5980-02

In dem Text macht sie noch etwas Anderes:
Sie stellt zehn Regeln vor.
Die Regeln heißen Reckahner Reflexionen.
Die Regeln helfen Kindern und Jugendlichen:
Sie beschreiben, was Lehrer*innen machen sollen und
was Lehrer*innen nicht dürfen.
Die Regeln helfen, dass die Beziehungen in der Schule gut sind.
Und es keine seelischen Verletzungen gibt.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Frank Pöschmann und Lucia Staib

Reflexionen von Macht-Erfahrungen in der eigenen Schulkarriere

Dieser Beitrag ist im Buch in Einfacher Sprache geschrieben.
Sie finden ihn ab → Seite 231.

Für diesen Beitrag wurden Gruppen-Gespräche mit 4 Studierenden geführt.
Die Studierenden wollen Lehrer*innen werden.
Es wurde über die Frage gesprochen:
„Warum ist es wichtig über Macht-Erfahrungen in der eigenen Schulkarriere nachzudenken?“.

Lehrkräfte bestimmen viel im Ablauf des Schulalltags.
Zum Beispiel lenken sie den Unterricht.
Die Schüler*innen müssen sich meistens anpassen.
Das beeinflusst sie.
Die gemachten Erlebnisse beeinflussen später auch die eigenen Handlungen.
Deshalb ist es für zukünftige Lehrkräfte wichtig, über die eigenen Erfahrungen nachzudenken.
Ihnen soll der Macht-Unterschied zwischen Schüler*innen und Lehrkräften bewusst sein.
So können sie das eigene Verhalten überprüfen und verändern.

doi.org/10.35468/5980-02



Als Lehrkraft befindet man sich in einem Spannungsfeld.
Man hat Verantwortung für die Schüler*innen.
Und man muss viele Vorgaben aus der Schul-Politik beachten.
Zum Beispiel:
Was soll unterrichtet werden?
Oder der Bewertung der Schüler*innen nach Schulnoten.
Lehrkräfte können deshalb einige Dinge nicht alleine ändern.
Trotzdem können sie ein Vorbild sein.

Lehrkräfte müssen beiden Seiten gerecht werden.
Darüber müssen sie sich immer wieder Gedanken machen.
Sie müssen über die Frage nachdenken:
Wie gehe ich mit diesem Spannungsfeld um?

Für die Reflexion können der Index für Inklusion und die Reckahner Reflexionen genutzt werden.
Das ist ein Instrument für inklusive Schul-Entwicklung.
Es orientiert sich an inklusiven Werten.
Man kann zum Beispiel überprüfen:
1. Wie handele ich?
2. Wie kann ich Schule weniger mächtig gestalten?

Durch solche Reflexion kann dem Ungleich-Gewicht von Macht begegnet werden.
Nur so kann sich in der Schule etwas ändern.
Lehrkräfte, Studierende und Schüler*innen sollten dafür sensibilisiert werden.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Tanja Werner

Mit-Bestimmung und Protest an der Schule.

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Adultismus, Mitbestimmung und Protest in der Schule –
Erfahrungen einer Schülerin
Sie finden ihn ab → Seite 255.

Tanja Werner ist eine Schülerin.
Sie hat diesen Text geschrieben.
Sie schreibt über Mitbestimmung und Protest in der Schule.
Sie schreibt über eigene Erfahrungen.
Ihre Erfahrungen gelten nicht für alle Menschen.
Andere Schüler*innen machen andere Erfahrungen,
weil sie zum Beispiel andere Schulen besuchen.

In vielen Schulen ist die Macht ungleich verteilt.
Lehrer*innen haben mehr Macht als Schüler*innen.
Das liegt zum Beispiel am Alters-Unterschied.
Viele Erwachsene denken: Sie sind besser als die Kinder.
Dieses Problem heißt: Adultismus.
In der Schule kann das bedeuten:
Lehrer*innen hören die Meinungen der Kinder nicht an.
Manchmal bestrafen sie die Kinder für ihre Meinungen.
Zum Beispiel mit schlechten Noten.
Wichtig ist trotzdem: Nicht alle Lehrer*innen denken so.
Vielen ist die Meinung der Schüler*innen wichtig.

Wenn es Probleme mit Adultismus gibt.
Kann die Schüler*innen-Vertretung helfen.

doi.org/10.35468/5980-02



In einer Schüler*innen-Vertretung arbeiten Schüler*innen,
die von ihren Mitschüler*innen gewählt wurden.
Sie sollen sich für die Interessen der Schüler*innen einsetzen.

Die Vertreter*innen sollen die Schülerschaft informieren.
Sie sollen die Interessen aller Schüler*innen vertreten.
Das können sie zum Beispiel in der Schulkonferenz.
Hier beraten sich Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern.
Sie besprechen zum Beispiel Probleme oder Vorschläge.

Tanja Werner ist eine Schüler*innen-Vertreterin.
Sie hat viele Projekte in der Schule geplant und durchgeführt.
Sie hat sich für Probleme anderer Schüler*innen eingesetzt.
Manchmal war die Arbeit mit der Schulleitung schwer.

In vielen Bereichen entscheiden die Erwachsenen über die Schüler*innen.
Sie handeln adultistisch.

Tanja Werner sagt auch:
Es ist wichtig Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern über ihre Rechte aufzuklären.
Schüler*innen sollen früh wissen:
Wir können uns selbst vertreten.
Wir können uns für unsere Rechte einsetzen.
Wir können gegen Adultismus vorgehen.

Kinder können auch außerhalb der Schule für ihre Rechte kämpfen.
Zum Beispiel durch Streik und Demos.
Ein Beispiel ist: Fridays for Future.
Das ist Englisch.
Übersetzt heißt es: Freitage für die Zukunft.

doi.org/10.35468/5980-02

Hier demonstrieren Schüler*innen jeden Freitag.
Die Demo findet in der Schulzeit statt.
Sie setzen sich für den Klimaschutz ein.
Schüler*innen können sich schriftlich für ihre Rechte einsetzen.
Diese schriftlichen Forderungen heißen Petitionen.
Jeder Mensch hat das Recht, Petitionen einzureichen.
Aber: Die Stimmen von Erwachsenen zählen oft am meisten.
Das ist auch Adultismus.

Tanja Werner fragt sich: Hilft Protest gegen Adultismus?
Sie sagt: Adultismus ist zu tief in der Gesellschaft verankert.
Es ist schwer dagegen vorzugehen.
Einfache Kritik hilft manchmal nicht.
Schüler*innen werden dann oft benachteiligt.
Tanja Werner ist der Meinung:
Manchmal müssen Schüler*innen gegen Regeln verstoßen.
Erst dann wird ihnen zugehört.
Wie zum Beispiel bei Fridays for Future.
Schüler*innen-Vertretung reicht nicht aus.

doi.org/10.35468/5980-02

Ein Beitrag von Robert Kruschel

Mitwirkung von Kindern an der Schule

In Fachsprache heißt der Beitrag:
Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen.
Sie finden ihn ab → Seite 266.

In diesem Beitrag wird ein Modell vorgestellt.
In dem Modell geht es um Partizipation in der Schule.
Partizipation ist ein schweres Wort.
Es bedeutet Mitbestimmung und Teilhabe.

Es gibt Schulen in denen die Mitbestimmung von Schüler*innen sehr wichtig ist.
Diese Schulen heißen dann oft Demokratische Schulen.
In diesem Beitrag geht es auch darum:
1. Wie hat sich Demokratische Schule entwickelt?
2. Was sind die Merkmale von Demokratischen Schulen?
3. Was ist Partizipation in der Schule?

Im 18. Jahrhundert war das Schulleben sehr autoritär.
Das bedeutet:
Die Lehrer*innen hatten viel Macht.
Die Schüler*innen durften nicht mitbestimmen.
Im Laufe der Jahre forderten immer mehr Menschen:
Schüler*innen sollen respektiert werden.
Sie sollen freie Entscheidungen treffen.



doi.org/10.35468/5980-02

Und eigene Verantwortung für das Lernen übernehmen.
Das Schul-leben soll gemeinsam gestaltet werden.

In Deutschland werden immer mehr Demokratische Schulen gegründet.
Diese Schulen haben gemeinsame Merkmale.
Zum Beispiel: Mitbestimmung und Achtung.
Jeder Mensch ist gleich viel wert.
Und: Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig.

Das Modell zu Demokratie und Teilhabe in Schulen sieht so aus:

Selbstverwaltetes Lernen

II
Schulen mit selbstbestimmtem Lernen

I
Demokratische Schulen

Fremdbestimmte Schulgestaltung

Selbstverwaltete Schulgestaltung

III
Konventionelle Schulen

IV
Konventionelle Schulen mit demokratischen Elementen

Fremdbestimmtes Lernen

doi.org/10.35468/5980-02

Das Modell bedeutet:
In einer Schule gibt es zwei Bereiche von Mitbestimmung:
1. Mitgestaltung in der Schulgestaltung und
2. Mitgestaltung beim Lernen.

In dieses Modell können Schulen eingeordnet werden.
Für jede Schule wird bestimmt:

1. Wie stark Schüler*innen bei der Schulgestaltung mitgestalten können:
   - Sind sie dabei fremdbestimmt oder
   - dürfen sie die Schule selbst gestalten?
2. Wie stark dürfen Schüler*innen beim Lernen mitbestimmen:
   - Sind sie dabei fremdbestimmt oder
   - dürfen sie selbst über ihr Lernen entscheiden?

Die vier großen Bereiche in dem Modell sind:

1. Konventionelle Schulen
   Das sind Schulen ohne Teilhabe und Mitbestimmung der Schüler*innen.
   Diese Schulen sind nicht partizipativ.
2. Konventionelle Schulen mit demokratischen Elementen
   Hier dürfen Schüler*innen an der Schul-Gestaltung mitwirken.
   Aber: Die Erwachsenen bestimmen über das Lernen ganz allein.
   Hier haben die Erwachsenen die stärkere Macht und Entscheidungs-Gewalt.
3. Schulen mit selbstbestimmtem Lernen
   Hier ist die Meinung der Lernenden wichtig.
   Sie dürfen viel selbst bestimmen.
   Und: Ihre Meinungen und Ansichten sind verbindlich.

doi.org/10.35468/5980-02

4. Demokratische Schulen:
   Hier haben Schüler*innen in allen Bereichen die Möglichkeit selbst zu entscheiden.
   Erwachsene sind hier Unterstützer.

doi.org/10.35468/5980-02



Machttheoretische GRUNDLAGEN





Christine Riegel



Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven[1]

Differenz stellt eine gesellschaftskonstituierende Größe dar, die auf Pluralität und Diversität, aber auch auf Macht, Herrschaft und soziale Ungleichheit verweist. Zur Erklärung und Analyse von sozialen Differenzverhältnissen existieren verschiedene epistemologische und theoretische Zugänge. Im Folgenden werden theoretische Diskursstränge und Perspektiven, die auf unterschiedliche Wissenschaftstraditionen zurückgehen, aufgezeigt. Dazu werden aktuelle sozialwissenschaftliche Theorieperspektiven, die sich mit Fragen sozialer Differenz im Zusammenhang mit Macht und sozialer Ungleichheit auseinandersetzen, in ihren jeweiligen theoretischen Grundzügen diskutiert: strukturtheoretische, sozialkonstruktivistische und poststrukturalistische Ansätze sowie Perspektiven der Intersektionalität. Es wird herausgearbeitet, wie in den jeweiligen Konzepten das Verhältnis von Differenz, Macht und sozialer Ungleichheit gefasst wird und inwiefern Ursachen und Folgen sowie Wandel und Beständigkeit von sozialen Differenzbildungen und Ungleichheitsverhältnissen erklärt werden. In einem Ausblick wird auf das Potenzial dieser Konzepte für die kritische Analyse von pädagogischen Verhältnissen und Bildungskontexten eingegangen.

1 Strukturtheoretische Ansätze

Strukturtheoretische Ansätze setzen auf der gesellschaftlichen Makro- und Mesoebene an. Diese fokussieren auf die Strukturierung von Gesellschaft und unterschiedliche Formen und Ursachen sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Sie beziehen sich auf gesellschaftstheoretische Strömungen u. a. im Anschluss an marxistische Konzepte und Theorien sozialer Ungleichheit (bspw. Kreckel 1992; Lenz 1995; Smith 1998) und finden sich in Perspektiven feministischer wie auch rassismus- und kapitalismuskritischer Forschung und Theoriebildung wieder.

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die stark gekürzte und z. T. aktualisierte Version des Kapitels „Theoretische Zugänge zur Analyse sozialer Differenzen und Ungleichheiten“ in Riegel (2016, 17-49).





doi.org/10.35468/5980-03

Mit einer gesellschaftstheoretisch fundierten Perspektive wird danach gefragt, welche Strukturprinzipen historisch unter welchen Bedingungen entstanden und gesellschaftskonstituierend geworden sind und wie gesellschaftliche Verhältnisse durch Hierarchisierung, Segmentierung, Ein- und Ausgrenzung gegliedert werden. Hierfür spielen Klasse, Geschlecht, Ethnizität/'race' eine bedeutsame Rolle. Allerdings wird vor diesem Hintergrund nicht von sozialen Differenzen, sondern von Strukturkategorien (bspw. Winker& Degele 2009), Strukturwidersprüchen oder Strukturkonflikten (bspw. Kreckel 1992) gesprochen und deren strukturierende Bedeutung für asymmetrische Geschlechter-, Klassen- oder Ethnizitätsverhältnisse herausgearbeitet. So hat Reinhard Kreckel (1992) in seinem strukturtheoretischen Ansatz zur Erklärung sozialer Ungleichheit für westliche, kapitalistisch und nationalstaatlich organisierte Gesellschaften als grundlegende und konstitutive Strukturkonflikte zum einen den Gegensatz von Lohnarbeit und Kapital und zum anderen den zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit – in Form eines abstrakten Geschlechterverhältnisses – analysiert. Diese Überlegungen wurden von Kreckel (1994) um einen weiteren Strukturkonflikt erweitert, welcher sich im nationalen und internationalen Kontext als asymmetrisches Ethnizitätsverhältnis zeigt. Mit Blick auf die internationale Dimension von Weltgesellschaft (Wallerstein 1989) ist es erforderlich soziale Ungleichheiten nicht nur nationalstaatlich zu betrachten, sondern globale Verflechtungen, Abhängigkeiten und Unterdrückungsverhältnisse sowie asymmetrische Ethnizitäts-, Nationen- und Territorialverhältnisse im weltgesellschaftlichen Kontext in den Blick zu nehmen. Ilse Lenz (1995) bezieht systematisch die drei genannten Strukturprinzipien, die zu sozial ungleichen Lebenschancen führen, in ihr Konzept der „Dreifachen Vergesellschaftung" ein. Dabei betrachtet sie die gesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse als Konfigurationen bzw. als komplexe wechselseitige Verbindungen von Klasse, Ethnie und Geschlecht. Die Herrschaftsverhältnisse Patriarchat und (Hetero-)Sexismus, Klassenunterdrückung und Klassismus sowie Nationalismus, Rassismus, Kolonialismus und Imperialismus werden in ähnlicher Weise von Klinger u. a. (2007) als „Achsen der Ungleichheit" bezeichnet oder von Fraser (2003, 80) als „Achsen der Benachteiligung" analysiert.
Das Kennzeichen strukturtheoretischer Perspektiven liegt im Potenzial einer (ungleichheits-)kritischen Gesellschaftsanalyse, die sich auf Strukturkonflikte und soziale Kräfte- und Spannungsverhältnisse bezieht, durch die die ungleiche Verteilung von sozialen Ressourcen und Lebenschancen sowie Strukturen sozialer Ein- und Ausgrenzung, Auf- und Abwertung sowie Herrschaft und Unterdrückung erklärt werden. Strukturkonflikten wird somit eine ursächliche Wirkung für Verhältnisse sozialer Ungleichheit und ungleich verteilten (Lebens-)Chancen und Zugängen zu sozialen Ressourcen zugesprochen. Soziale Unterscheidungen und Kategorien werden als Produkte gesellschaftlicher Macht- und Interessenkonflikte verstanden.

2 Sozialkonstruktivistische und interaktionistische Ansätze

Sozialkonstruktivistische Ansätze und insbesondere die für diesen Zusammenhang relevanten interaktionistischen und ethnomethodologischen Varianten des Konstruktivismus heben das soziale Hergestelltsein und die Konstruiertheit von sozialen Kategorien (der Unterscheidung) wie Geschlecht, Ethnizität, ‚race', Alter, Körper etc. hervor. Im Gegensatz zu strukturtheoretischen Ansätzen ist für eine interaktionistische Theorieperspektive v.a. die Frage interessant, in welcher Art und Weise soziale Differenzen und Kategorien hergestellt und mit sozialer Bedeutung versehen werden. In der Analyse geht es explizit um die Rekonstruktion von Konstruktionsprozessen, wie sie in alltäglichen oder institutionellen Interaktionen und Praktiken von konkreten Akteur*innen hergestellt werden. Der Fokus ist auf die Ebene des Tuns, der sozialen Praktiken und der konkreten Interaktionen gerichtet. Vor diesem Hintergrund sind in diesem Kontext auch praxistheoretische Ansätze und Analysen von Bedeutung (für einen Überblick vgl. Reckwitz 2003).

Historische Wurzeln haben diese Perspektiven im Sozialkonstruktivismus, wie er auf Berger & Luckmann (1966) und deren Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" zurückgeht, bzw. im symbolischen Interaktionismus (u. a. Goffman 1967/1996) sowie in der Ethnomethodologie (u. a. Garfinkel 1967). Diesen Ansätzen liegt die sozialkonstruktivistische Annahme zugrunde, dass soziale und kulturelle Phänomene nicht ‚objektiv' gegeben sind, sondern stets interaktiv hergestellt werden. Es wird davon ausgegangen, dass menschliches Handeln gesellschaftliche Strukturen schafft und ihnen Sinn verleiht. Von daher ist von Interesse, wie es zur Herstellung von gesellschaftlicher Objektivität und ihrer Strukturierung kommt und auch wie diese sich durch Wiederholung und Tradierung festigen. Hier hat Goffman in seinen Interaktionsanalysen (u. a. 1967/1996) Kategorisierung als Mittel der Zuschreibung und Diskreditierung herausgearbeitet und auf die gesellschaftliche Bedeutung solcher Interaktionsresultate verwiesen. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist u. a. auch der Labeling Approach (vgl. Becker 1963).

Soziale Differenzen wie z. B. Geschlecht, Ethnizität/‘race', Alter werden nicht als soziale Faktoren oder Merkmale von Individuen verstanden, sondern als interaktive und situationsspezifische Herstellungs- und Konstruktionspraktiken. Diese Ansätze hinterfragen somit feste Entitäten und in essentialistischer Weise vorgestellte Größen. Von Interesse ist dabei der Prozess, in dem und durch den es zu diesen Konstruktionen im alltäglichen Handeln kommt und wie diese von den Akteur*innen in der Interaktion wechselseitig verstanden und mit Sinn versehen werden. Dabei wird beispielsweise die Herstellung von Geschlecht als zirkulärer Prozess betrachtet, der sowohl Protagonist*innen bzw. Darsteller*innen (Garfinkel 1967) als auch Rezipient*innen (vgl. Kessler & McKenna 1978) braucht.

doi.org/10.35468/5980-03

In diesem Zusammenhang ist insbesondere das Konzept des ‚doing' – des Herstellens, Machens und Erzeugens von sozialen Differenzen und Kategorisierungen – relevant, wie es zunächst von West & Zimmermann (1987) aus ethnomethodologischer Perspektive und im Anschluss an Garfinkel (1967) und Kessler & McKenna (1978) als ‚doing gender' herausgearbeitet wurde. Im deutschsprachigen Raum wurde der Ansatz zunächst v.a. von Hagemann-White (1984), Hirschauer (1989) und Gildemeister & Wetterer (1992) aufgenommen. Das Konzept des ‚doing' wurde inzwischen auf eine Vielzahl anderer Differenzkonstruktionen und deren Herstellungsprozesse übertragen: doing ethnicity, doing youth, doing age usw. West und Fenstermaker (1995) haben den Ansatz u. a. in Reaktion auf die Kritik an der Omnirelevanzannahme von Geschlecht, wie sie West & Zimmermann (1987) zunächst formuliert haben („doing gender is unavoidable", a.a.O., 137), zum Konzept des ‚doing difference' erweitert.
Mit dem Konzept des ‚doing difference' (West & Fenstermaker 1995) wird nun dezidiert auf die Relevanz und das Zusammenwirken von verschiedenen Differenzkategorien und deren Herstellungsprozesse verwiesen: „Geschlecht, Klassen- und ethnische Unterschiede werden in Interaktionsprozessen simultan erzeugt und resultieren in westlichen Gesellschaften in vielfältigen Formen sozialer Ungleichheit, Unterdrückung und Herrschaftsverhältnissen." (Fenstermaker & West 2001, 236) Dabei wird von einem situativen und interaktionistischen Herstellungsprozess von verschiedenen sozial relevanten Differenzen ausgegangen, die nicht auseinanderdividiert werden können, sondern als gleichzeitiger und simultaner Vorgang betrachtet werden. Der simultane Prozess des Erzeugens von Differenz (doing difference) wird dabei als herrschafts- und ungleichheitskonstituierend betrachtet.
Darauf wird u. a. auch mit Begrifflichkeiten wie „doing inequality" eingegangen, mit denen mikrosoziologische Prozesse zur Herstellung von sozialer Ungleichheit analysiert werden (vgl. Behrmann u. a. 2018). Mit dem Ansatz des „Doing inequality" soll „Ungleichheit in ihrem praktischen Vollzug" (a.a.O., 5) und in ihrer Prozesshaftigkeit untersucht werden. Diese Perspektive „fragt nach den praktischen und interaktiven Vollzügen der Akteure, während Aspekte der Kausalität vernachlässigt und verschiedene Wechselwirkungen mitberücksichtigt werden können." (a.a.O., 5f).

3 Poststrukturalistische Perspektiven

Fokussieren interaktionistische und sozialkonstruktivistische Ansätze das Hergestelltsein und die soziale Konstruktion von Kategorien und Differenzen, gehen diskurstheoretische oder dekonstruktivistische Ansätze des Poststrukturalismus noch darüber hinaus – durch sie erfolgt eine grundlegende Kategorienkritik.

doi.org/10.35468/5980-03

Unter Poststrukturalismus werden verschiedene sozial- und geisteswissenschaftliche Ansätze und Autor*innen gefasst, die sich trotz ihrer Heterogenität v.a. mit der Bedeutung von Sprache zur Herstellung von Realität und von sozial wirksamen Unterscheidungen beschäftigen.[2] Dabei wird v.a. auf die Bedeutung von Macht und Machtkonstellationen Bezug genommen. Von besonderer Relevanz sind für den vorliegenden Kontext diskurstheoretische und dekonstruktivistische Perspektiven, wie sie v.a. von Michel Foucault und Judith Butler entwickelt wurden.

Poststrukturalistische Perspektiven, so Paula-Irene Villa (2010), zeichnen sich dadurch aus, dass sie „Sprache und symbolische Ordnung als privilegierten Ort der Konstitution von Wirklichkeit betrachten. Sprache ist demnach nicht Abbild einer gegebenen Wirklichkeit, sondern sinn- und damit ordnungsstiftend, d. h. welterzeugend" (a.a.O., 265). Vor diesem Hintergrund sind Diskurse für Judith Butler (mit Bezug auf Foucault) produktiv. Für beide Autor*innen, Butler und Foucault, ist von Interesse, wie durch Diskurse und symbolische Ordnungen Machtverhältnisse und Dominanzordnungen zum Ausdruck kommen. Nach dieser Lesart verschränkt sich in Diskursen Diskursives, Sprachliches und Symbolisches mit Gesellschaftlichem und Materiellem. In Diskursen werden implizit Dominanzordnungen, Normen und Ideologien zum Ausdruck gebracht, die auf den hegemonialen Kontext und Herrschaftsverhältnisse verweisen. Es wird davon ausgegangen, dass Wirklichkeit geschaffen wird, indem die ‚Dinge' benannt und damit soziale Ein- und Ausschlüsse produziert und Wahrnehmungen und Handeln gerahmt werden. Diskursanalyse ist somit als Machtanalyse zu verstehen.

Auf die Frage der Differenz wird in poststrukturalistischen Kontexten dezidiert Bezug genommen; sie werden – entsprechend dem Diskursverständnis – als Hinweise für Hierarchie und Indikatoren der Macht betrachtet. Dabei wird nicht nur von der Konstruktion von Differenz (als sprachlicher Herstellungsprozess) und dessen diskursive Verfasstheit ausgegangen. Ebenso werden auch naturalistische Vorstellungen und Deutungen von Differenz infrage gestellt und explizit Diskontinuität und Wandel von Differenz(-konstruktionen) sowie ihre Kontextualität betont. Diesbezüglich ähneln sie konstruktivistischen Ansätzen, gehen jedoch darüber hinaus, indem sie in radikaler Weise den Gebrauch von und das Festhalten an Differenz- oder Identitätskategorien hinterfragen.

Judith Butler hat in „Das Unbehagen der Geschlechter" (1991) eine grundsätzliche Kritik an der Kategorie Geschlecht und v.a. an der für feministische Bewegungen lange Zeit zentralen (Identitäts-)Kategorie ‚Frau' vorgenommen: Butler hat die diskursive Verfasstheit und die sprachliche Hervorbringung von sex und gender sowie von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als symbolische

2 Hier sind exemplarisch Jaques Derrida und dessen Denken der ‚différance', Julia Kristeva im Kontext feministischer Differenzperspektiven oder die Psychoanalyse von Jacques Lacan zu nennen.

doi.org/10.35468/5980-03

Geschlechterordnungen und als historisch gewordene Effekte und Machtwirkungen herausgearbeitet und damit implizite Annahmen zu deren Natürlichkeit hinterfragt. Mit der Genealogie als kritische Untersuchungsmethode wird darauf abgezielt, diese Kategorien als Effekte spezifischer Macht- und Wissensformationen aufzudecken. Butler stellt damit die scheinbar natürliche Bedeutung von Differenzkategorien infrage und verweist auf deren Performativität – der Herstellung und Inszenierung z. B. von Geschlecht durch zitathaftes Wiederholen – und damit auf Veränderbarkeit. Ebenso akzentuiert Butler die Notwendigkeit der Kontextualisierung. Gerade mit Blick auf die Bedeutung von verschiedenen sozialen Differenzen zeigt Butler (1990) die Unmöglichkeit bzw. das Scheitern einer vollständigen Erfassung von Differenz- und Identitäts-Kategorien auf und betont hingegen das Aufschlussreiche und die politische Triebkraft einer diesbezüglichen Offenheit und Unabgeschlossenheit in der Analyse sozialer Verhältnisse.
Theoretisch interessant für die Herstellung von Differenz durch Sprache und deren Relevanz für die Aufrechterhaltung, aber auch Veränderung hegemonialer Ordnungen sind Judith Butlers gendertheoretische Beiträge zum Konzept der Anrufung und Adressierung (Butler 1995; 2006) sowie zur Performanz als Verkörperung sprachlicher Akte bzw. zur Performativität als reiterativer Praxis (ebd. 1991; 1995) zu nennen. Subjekte werden in diesem Verständnis erst durch Anrufung und Adressierung als solche hervorgebracht. Auch in ihren Ausführungen zu verletzendem Sprechen (Butler 2006) weist Butler auf die Macht der Sprache hin, um Andere auszugrenzen, herabzusetzen oder zu blamieren. Dabei wird aufgezeigt, dass verletzendes Sprechen seine Kraft erst durch seine Konventionalität und die Praxis des Wiederholens gewinnt, der Zitation des zirkulären (gesellschaftlich vorherrschenden) Wissens und die perpetuierende Anwendung dieses Wissens.
In der zitathaften Wiederholung sieht Butler jedoch auch performative Potenziale für Widerstand und Veränderung (vgl. Butler 2006). So kann der Ansatz der Performanz (bspw. ‚gender performances' Butler 1990) auf Potenziale des Widerstands verweisen: Widerstands- und Dekonstruktionsstrategien der absichtlichen Irritation der Norm, der bewussten Verschiebung von Grenzen oder der Inszenierung von Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten bis hin zu Veränderungen vorherrschender Ordnungen.
Nach Foucault sind Macht-Wissens-Diskurse Ausdruck von Machtverhältnissen. Diese sind gleichzeitig machtvoll und disziplinierend, sie schreiben sich in die Wahrnehmung der Subjekte ein und werden von ihnen reproduziert. In diesem Sinne werden Differenzkonstruktionen bzgl. Geschlecht, ‚race' etc. sowie binäre Unterscheidungen wie z. B. von ‚Wir und die Anderen', von ‚Normalität und Abweichung' oder von ‚Kultur und Natur' durch eine bestimmte Praxis erst hervorgebracht. Sind sie einmal etabliert, dann kann über bestimmte Gruppen – die so definiert und kategorisiert werden – eine Art Wissen produziert werden, das machtvoll ist. Der gesamte Macht-Wissen-Komplex kann in Anlehnung an

doi.org/10.35468/5980-03

Foucault (1978) als ein differenzbezogen codiertes Alltagswissen oder Dispositiv bezeichnet werden, das als Deutungswissen in der sozialen Praxis funktioniert. Hinsichtlich Geschlecht, Körper, Alter, Herkunft bestehen binär codierte Bilder, die sich als Dispositive ins Alltagswissen, in Diskurse, aber ebenso in die Subjekte und deren Körper eingeschrieben haben. Diskurstheoretisch betrachtet können durch Sprache und performative Akte nicht nur Differenzen, sondern auch Normen und Normierungen hergestellt und gefestigt werden. So bezeichnet Foucault (1977) „die Normalisierung" als eines der größten gesellschaftlichen Machtinstrumente, über das soziale Ordnung hergestellt wird. Er analysiert dies als „ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken." (a.a.O, 238f)

Differenzkonstruktionen können unter einer macht- und diskurstheoretischen Perspektive re- und dekonstruiert werden. Poststrukturalistische Theorietraditionen – und hier ist zuvorderst Derrida (2004) mit seinem Entwurf der ‚différance' zu nennen, aber auch Foucault und Butler – bedienen sich dabei des Prinzips bzw. des Verfahrens der Dekonstruktion. Zentrales Anliegen ist es dabei, Kategorien und Differenzen ihrer vermeintlichen Natürlichkeit zu entlarven und sie als ganz und gar von Machtverhältnissen durchdrungenes, soziales und kulturelles Produkt sichtbar zu machen und damit auf den unmittelbaren Zusammenhang von Differenz und Differenzeffekten aufmerksam zu machen. Bedeutsam ist dabei das Hinterfragen des Nicht-Benannten, des ‚Normalen' und die dahinterstehenden binären Differenzordnungen und die damit verbundenen Machtverhältnisse. Im Verhältnis von Konstruktion und Dekonstruktion zeigt sich aber auch die Ambivalenz der Benennung und sprachlichen Reproduktion von Kategorien oder Differenzen sowie der Unausweichlichkeit der Involviertheit in hegemonialen Machtverhältnissen. Dies gilt auch für deren Analyse und Kritik.

Poststrukturalistische und dekonstruktivistische Perspektiven spielen neben marxistisch-materialistischen Ansätzen auch in den Cultural Studies sowie in anderen macht- und herrschaftskritischen Ansätzen, wie Postkolonialen Theorien, Rassismuskritik, Critical Race Studies, Critical Whiteness Studies, Disability Studies, Queer Theory sowie auch in kapitalismuskritischen Ansätzen eine bedeutsame Rolle. Diese Ansätze und Perspektiven verstehen sich explizit als Kritik an hegemonialen Ordnungen und Systemen sowie an binären Differenzkonstruktionen und die damit einhergehenden Differenzordnungen. Sie wenden sich gegen soziale Unterdrückung und machen auf gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Hierarchien, damit verbundene Privilegien, Repräsentationsgefüge, Bewertungen und Betrachtungsweisen aufmerksam und hinterfragen deren Selbstverständlichkeit und Normativität. Sie zielen darauf ab, diese Prozesse und die damit verbundenen machtvollen Effekte zum Gegenstand der Analyse zu machen sowie Veränderungen in den hegemonialen gesellschaftlichen und

doi.org/10.35468/5980-03

sozialen Verhältnissen vorzunehmen. Damit leisten diese Ansätze zusammen mit sozialen Bewegungen einen entscheidenden Beitrag für die Kämpfe um mehr soziale Gerechtigkeit und das Sichtbarwerden von sozialer und globaler Ungleichheit, systematischer Unterdrückung und gewaltvollen Verhältnissen.
Allerdings sind die verschiedenen macht- und herrschaftskritischen Ansätze nicht gleichzusetzen. Sie haben jeweils eine eigene Geschichte und Perspektiven auf die ebenso wenig zu vereinheitlichenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Vor diesem Hintergrund fokussieren sie jeweils unterschiedliche Unterdrükkungsdimension bzw. Herrschaftsverhältnisse. So thematisieren und analysieren Critical Race Studies, Rassismuskritik, Critical Whiteness Studies und Postkolonial Studies[3] Rassismus, weiße Vorherrschaft, Kolonialismus, Imperialismus und setzen sich differenziert mit deren entstehen und historischen Kontinuitäten und gesellschaftlichen Funktionalitäten und Mechanismen zur Aufrechterhaltung und Legitimation der hegemonialen Ordnungen und Unterdrückungsmechanismen auseinander, u. a. mit dem Ziel essentialistische, rassialisierte und eurozentristische Diskurse und Repräsentationen zu entlarven. Queer Theory (vgl. u. a. Hark 2005; Herrera Vivar u. a. 2016) und queer-feministische Analysen fokussieren in ihrer Kritik die Heteronormativität gesellschaftlicher Ordnungen und beziehen sich neben dem Sichtbarmachen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, queeren Perspektiven und Lebensweisen v.a. auf die Dekonstruktion cis- und heteronormativer Geschlechterordnungen und eindimensionaler sexueller und geschlechtlicher Identitäten. Disability Studies zielen zunächst auf die Kritik an ableistischen Verhältnissen und Repräsentationen ab. Ableism wird als „ein Gesellschaften durchziehendes und strukturierendes Verhältnis beschrieben: die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten.“ (Köbsell 2015, 21) vornimmt und hegemoniale Konstruktionen von Normalität, gesellschaftlichen Fähigkeitsordnungen und damit verbundenen Kategorisierungen von Personen nach Verfasstheit, Fähigkeit und Leistung infrage stellt.
Allerdings werden von diesen Ansätzen durchaus die intersektionale Verwobenheit des primär in den Fokus genommenen machtvollen Prinzips mit anderen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bedacht und Vereinnahmungen und Ausschlüsse, die durch einseitige und wiederum auch homogenisierende Emanzipations-Perspektiven hervorgebracht werden, kritisch reflektiert. Diesbezüglich beziehen sich diese Ansätze auch in ihren herrschaftskritischen Analysen aufeinander und es werden Perspektiven und Konzepte der Intersektionalität und Interdependenz relevant.

3 Für den deutschsprachigen Diskurs: vgl. Arndt u. a. (2005); Melter & Mecheril (2009); Castro-Varela & Dhawan (2015).

4 Intersektionalitätsansätze

Bezeichnend für Ansätze der Intersektionalität ist der Fokus auf das interdependente Zusammenspiel von *verschiedenen* Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen – als „interlocking system of oppression“ (Collins 1990) – sowie von den damit verbundenen sozial konstruierten Differenzkategorien, ausgehend von der Trias von gender, race and class. Mit diesen Ansätzen wird darauf Bezug genommen, dass sich verschiedene – in ihren Ursprüngen nicht gleichzusetzende – Dominanz- und Unterdrückungsverhältnisse empirisch überlagern, sich in ihrer Wirkung gegenseitig beeinflussen und in diesem Zusammenwirken folgenreich sind. Damit besteht der Anspruch, über eine rein additive Betrachtung von verschiedenen Differenzkonstruktionen und -ordnungen hinauszugehen, indem die Art und Weise ihres Zusammenwirkens und dessen Folgen theoretisch fokussiert und empirisch herausgearbeitet werden. Ebenfalls zeichnet sich die Perspektive der Intersektionalität durch das Zusammendenken von verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Bereichen aus. Es wird danach gefragt, wie verschiedene soziale Relevanzebenen zusammenspielen *und dabei* gleichzeitig Herrschafts- und Machtverhältnisse wirksam werden (vgl. Riegel 2016, 61-75).
Historisch betrachtet liegen die Ursprünge des Ansatzes im Black Feminism und der Critical Race Theory der 1970er- und 1980er-Jahren in den USA. Schwarze Frauen* kritisierten, dass gesellschaftliche Unterdrückungs- und Diskriminierungsverhältnisse sowie die vielfältigen Lebenslagen und Erfahrungen von Frauen sowohl vom dominanten *weißen*, heterosexuellen, bürgerlichen, christlich sozialisierten Feminismus als auch der männlich dominierten Black Power Bewegung nur einseitig thematisiert und damit ihre Erfahrungen verfehlt und marginalisiert wurden. Diese Erkenntnis und Kritik war verbunden mit der Forderung, verschiedene Diskriminierungs- und Unterdrückungsverhältnisse und damit zusammenhängende Erfahrungen der Mehrfachdiskriminierung gleichzeitig in den Blick zu nehmen und sichtbar zu machen. Die theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung wurde von Schwarzen Feminist*innen wie Audre Lorde, Angela Davis, bell hooks vorangetrieben oder im Combahee River Collective Statement (2000/1982) formuliert.
Die Notwendigkeit des Zusammendenkens von verschiedenen Differenz- und v.a. Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen wurde zunehmend im wissenschaftlichen Kontext diskutiert und theoretisch ausgearbeitet (Crenshaw 1989; Collins 1990). In diesem Zusammenhang hat die angloamerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) den Begriff ‚intersectionality‘ geprägt, der zur Metapher für das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungs- und Unterdrückungsverhältnisse und zur Bezeichnung des Ansatzes wurde.
Diese Diskurse wurde im europäischen und auch im deutschsprachigen Raum – ebenfalls zunächst v.a. von Schwarzen Feminist*innen (z. B. Oguntoye u. a. 1986)

doi.org/10.35468/5980-03

– aufgegriffen und weitergeführt. Nach der Jahrtausendwende etablierte sich Intersektionalität hier auch als Forschungsperspektive und es entstanden diverse Lesarten und Weiterentwicklungen (vgl. Walgenbach u. a. 2007; Winker & Degele 2009; Lutz u. a. 2010; Knapp 2013; Attia u. a. 2015; Gunda-Werner-Institut 2019; Roig 2020). Inzwischen gehen Diskurse und Analysen der Intersektionalität weit über die Gender Studies hinaus und haben in verschiedenen Disziplinen, wie auch der Erziehungswissenschaft[4] Eingang gefunden.

Allerdings kann keinesfalls von einem einheitlichen Konzept gesprochen werden. Vielmehr gibt es verschiedene Paradigmen und Auslegungen hinsichtlich des interdependenten Zusammenwirkens von verschiedenen Differenz-, Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (für einen Überblick vgl. Knapp 2013). Dabei sind innerhalb der auf Intersektionalität bezogenen Diskurse verschiedene Ansätze zu unterscheiden, die auf die bereits dargestellten strukturtheoretischen, interaktionistischen (‚doing difference') bzw. poststrukturalistisch-dekonstruktivistisch inspirierte Theorieperspektiven zu Differenz, Macht und Ungleichheit rekurrieren. Auch wenn dabei in den jeweiligen Zugangsweisen theoretische Unterschiede hinsichtlich des Bezugs auf soziale Differenz-Kategorien zu konstatieren sind und auf verschiedenen sozialen (Analyse-)Ebenen angesetzt wird, ist den Ansätzen das Interesse an einer kritischen Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen, deren Funktionsweisen und sozialen Folgen gemeinsam.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird Intersektionalität auch als „travelling concept" bezeichnet (vgl. Davis 2008), mit all den damit verbundenen Herausforderungen der Übertragbarkeit und Übersetzung in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte sowie den Gefahren der De-Kontextualisierung und der Vereinnahmung. Die Übernahme des Konzepts in den akademischen Diskurs wird durchaus auch skeptisch betrachtet (bspw. Gutiérrez Rodríguez 2011). Es wird befürchtet, dass dadurch der gesellschaftskritische Impetus des Ansatzes sowie die theoretischen Impulse von BIPoC und queeren Feminist*innen verloren gehen bzw. dass durch die konstatierte Konzentration auf Kategorien die gesellschaftlich verankerten Verhältnisse von Dominanz und Unterwerfung sowie deren gewaltvolle Geschichte aus dem Blick geraten und die hegemoniale Ordnung im Wissenschaftskontext reproduziert wird. Castro Varela und Dhawan (2015) geben kritisch zu bedenken, dass sich v.a. im deutschsprachigen Raum Intersektionalitätsanalysen i.d.R. auf den Westen beziehen und in einem eurozentristischen Rahmen verharren. Somit werden globale, weltumspannende Ungleichheitsverhältnisse sowie historische Entwicklungen des Kolonialismus und Imperialismus vernachlässigt und bestimmte Unterdrückungsformen ausgeblendet.

Diese kritischen Einwände und Anmerkungen zu Entwicklungen von Intersektionalitätsansätzen verweisen darauf, dass und wie intersektionale Forschung

4 Bspw. Lutz & Wenning 2001; Eggers 2011; Emmerich & Hormel 2013; Walgenbach 2013; Riegel 2016; Bergold-Caldwell 2020.

doi.org/10.35468/5980-03

in widersprüchlicher Weise in hegemoniale Differenzordnungen und Ungleichheitsverhältnisse, die sie analysieren will, involviert ist. Angesichts dessen ist es unumgänglich, genau diese Verstrickungen, damit verbundene Positionierungen und Privilegien bei der Analyse in den Blick zu nehmen sowie Machteffekte und Normativitäten in der Wissensproduktion kritisch in Frage zu stellen.
Nicht zuletzt zielen intersektionale Analysen darauf ab, Möglichkeiten für Veränderungen der sozialen Verhältnisse aufzuzeigen und umzusetzen. So wird Intersektionalität von Collins und Bilge (2020) als machtkritischer Ansatz erachtet, der systematisch verschiedene globale Herrschafts- und Unterdrückungssysteme in ihrer Verwobenheit berücksichtigt, wodurch die diskriminierenden Folgen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen untersucht werden können und der Ansatz für gesellschaftliche Kritik, Proteste und Veränderungen fruchtbar gemacht werden kann.

5 Ausblick: Relevanz für die pädagogische Forschung und Praxis

Die hier diskutierten Konzepte zur Analyse von Differenz, Macht und Ungleichheit spielen auch in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie der diskriminierungskritischen und diversitätsbewussten pädagogischen Praxis eine bedeutsame Rolle (vgl. Riegel 2016 und 2022). Denn auch Bildung und Pädagogik sind in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt und es zeigt sich die Wirkkraft von gesellschaftlich hervorgebrachten, machtvollen Differenz-Konstruktionen und Othering.
In den letzten Jahren sind zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten entstanden, die Bildung und Pädagogik in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen in den Blick nehmen und sich in ihren Analysen auf die dargestellten theoretischen Konzepte beziehen und dabei verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Anschlag nehmen (für einen Überblick: s. Riegel 2022).
Mit dem analytischen Blick auf verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse und deren Effekte können Differenz- und Normalitätskonstruktionen hinterfragt und Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung sowie die Dynamiken von Dominanz und Unterwerfung in pädagogische Institutionen, wie Kita, Schule, Hochschule, der beruflichen Bildung, der Sozialen Arbeit, aber auch Projekten der außerschulischen und politischen Bildungsarbeit untersucht werden. Die vorgestellten theoretischen Perspektiven ermöglichen nicht nur eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den strukturellen Voraussetzungen und Funktionen von Bildung in kapitalistischen Gesellschaften, sondern auch die Analyse von institutionellen Ordnungen, diskriminierenden Mechanismen im Bildungssystem sowie von normalisierenden, disziplinierenden und besondernden Diskursen und Praktiken in pädagogischen Räumen. Darüber hinaus können mit

doi.org/10.35468/5980-03

diesen Ansätzen Perspektiven entwickelt werden, die auf Veränderungen der hegemonialen Denk- und Handlungsweisen sowie der beschränkenden Verhältnisse im pädagogischen und im gesellschaftlichen Kontext abzielen.
Vor dem Hintergrund, dass auch eine emanzipatorische und kritisch-reflexive Praxis in machtvolle Verhältnisse involviert ist und an deren Reproduktion beteiligt sein kann, werden die Impulse aus Rassismuskritik, Heteronormativitätskritik, Kapitalismuskritik, postkolonialer Kritik, Disability Studies und Queer Studies (und insbesondere jene, die diese Perspektiven miteinander verbinden), für eine sich als diskriminierungs-, normativitäts- oder hegemoniekritisch verstehende Pädagogik immer wieder von Neuem als (selbst-)kritisch-hinterfragende Analysefolie relevant. Sie stellen Ansätze und Möglichkeiten bereit, um sich im Foucault'schen Sinne unter diesen (widersprüchlichen) Verhältnissen ‚nicht dermaßen regieren zu lassen'.

Literatur

Arndt, Susan; Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada & Piesche, Peggy (Hrsg.) (2005): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.

Attia, Iman; Köbsell Svantje & Prasad, Nevedita (Hrsg.) (2015): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript.

Becker, Howard S. (1963): Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. New York: The Free Press.

Behrmann, Laura; Eckert, Falk & Gefken, Andreas (2018): Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: Behrmann, Laura; Eckert, Falk; Gefken, Andreas & Berger, Peter A. (Hrsg.): ‚Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 1-34.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Butler, Judith (1990): Gender trouble: Feminism and Subversion of Identity. New York, London: Routledge.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. komplett überarb. und erw. Aufl. Bielefeld: transcript.

Collins, Patricia Hill (1990): Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Boston: Unwin Hyman.

Collins, Patricia Hill & Bilge, Sirma (2020): Intersectionality. 2. Aufl. Cambridge: Polity.

Combahee River Collective (2000 [1982]): A Black Feminist Statement. In: Wendy K. Kolmar & Frances Bartkowski (Hrsg.): Feminist Theory. A Reader. California: Mayfield Publishing Company, 272–277.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex. A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: The University of Chicago Legal Forum (1), 139–167.

doi.org/10.35468/5980-03

Davis, Kathy (2008): Intersectionality as a Buzzword. A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. In: Feminist Theory 9 (1), 67-85.
Derrida, Jacques (2004): Die différance. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Jaques Derrida: Die différance. Ausgewählte Texte. Stuttgart: Reclam.
Eggers, Maureen Maisha (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung: Diversität als neues Thematisierungsformat? In: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Bulletin Texte, Nr. 37, 56-70.
Emmerich, Markus & Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fenstermaker, Sarah & West, Candace (2001): »Doing Difference« revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Opladen: Leske und Budrich, 236-249.
Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. In: Nancy Fraser & Axel Honneth (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 13-129.
Garfinkel, Herold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Gildemeister, Regine & Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli & Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br.: Kore, 201-254.
Goffman, Erving (1996 [1967]): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. 2. Neuaufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung in Kooperation mit dem Center for Intersectional Justice (Hrsg.) (2019): „Reach Everyone on the Planet …“ – Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität. Texte von und für Kimberlé Crenshaw. Berlin. Online unter: https://www.boell.de/de/2019/04/16/reach-everyone-planet (Abrufdatum: 12.04.2022).
Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2011): Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine; Langreiter, Nikola & Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript, 77-100.
Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich - männlich? Frankfurt a. M.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hark, Sabine (2005): Queer Studies. In: von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln: Böhlau, 285-30.
Herrera Vivar, María Teresa; Rostock, Petra; Schirmer, Uta & Wagels, Karen (Hrsg.) (2016): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptionelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (2), 100-118.
Kessler, Suzanna J.J. & McKenna, Wendy (1978): Gender: An Ethnomethodological Approach. New York u. a.: John Wiley & Sons.
Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M.: Campus.
Knapp, Gudrun-Axeli (2013): Zur Bestimmung und Abgrenzung von »Intersektionalität«. Überlegungen zu Interferenzen von »Geschlecht«, »Klasse« und anderen Kategorien sozialer Teilung. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur 24 (3), 341-354.

doi.org/10.35468/5980-03

Köbsell, Svantje (2015): Ableism. Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman; Köbsell, Svantje & Prasad, Nevedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 21-34.

Kreckel, Reinhardt (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 1. Aufl. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Kreckel, Reinhardt (1994): Soziale Integration und nationale Identität. In: Berliner Journal für Soziologie 4 (1), 13-20.

Lenz, Ilse (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Becker-Schmidt, Regina & Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., New York: Campus, 19-46.

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 215-230.

Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa & Supik, Linda (Hrsg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag.

Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1. Rassismus und Rassismusforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Oguntoye, Katharina; Ayim (Opitz), May & Schultz, Dagmar (1986): Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282-301.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Riegel, Christine (2022): Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M.B.; Pokitsch, Doris; Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer, 3-22.

Roig, Emilia (2021): Why We Matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau.

Smith, Dorothy (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Hamburg: Argument.

Villa, Irene (2010): Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Frankfurt a.M.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 262-266.

Walgenbach, Katharina (2013): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.

Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje & Palm, Kerstin (Hrsg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

Wallerstein, Imanuel (1989): Der historische Kapitalismus. Berlin, Hamburg: Argument.

West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9 (1), 8-37.

West, Candace & Zimmerman, Dan (1987): Doing Gender. In: Gender and Society (1, 2), 125-151.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

doi.org/10.35468/5980-03


MACHT,
NORMALITÄT
und Wissen

Anne Goldbach, Nico Leonhardt und Tom Hoffmann



Die Macht der Normalität

1 Einführung

In diesem Beitrag wird gezeigt, dass das Leben in der Gesellschaft und die Beziehung zwischen Menschen von Macht bestimmt wird.
Dabei spielt eine wichtige Rolle, was in einer Gesellschaft als normal gilt und was als unnormal bewertet wird.
Deshalb setzt sich der Beitrag mit Macht und Normalität auseinander und zeigt, wie beides zusammenhängt.
Tom Hoffmann kommentiert diese Gedanken mit seinen Ideen zur Machtnormalität.

2 Macht

„Möge die Macht mit dir sein". So heißt es in den berühmten Filmen von Star Wars. Den Ausspruch kennen wahrscheinlich fast alle Menschen. So ist es auch mit dem Begriff ‚Macht' im Alltag. Alle kennen den Begriff, aber es ist nicht ganz einfach ihn zu beschreiben oder zu erklären. Jeder Mensch hat andere Erfahrungen mit dem Thema gemacht und hat eine Idee davon im Kopf, was Macht sein kann. Die Vorstellungen davon sind aber wahrscheinlich sehr unterschiedlich.
In der Wissenschaft haben auch schon viele Menschen über Macht geforscht und nachgedacht.
In der Wissenschaft gibt es viele verschiedene Bereiche, die zum Teil sehr unterschiedlich über Macht nachdenken. Es gibt also ganz verschiedene Theorien dazu, was Macht ist und was sie bewirkt. Es gibt viele Überlegungen aus verschiedenen Bereichen dazu. Zum Beispiel



doi.org/10.35468/5980-04



aus der Philosophie, der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Ethik oder der Psychologie.
Im Fach Psychologie wird geforscht, welche Macht der einzelne Mensch hat. In den Fächern Philosophie und Soziologie überlegen Wissenschaftler*innen, wie die Macht in der Gesellschaft verteilt ist. Macht ist erstmal weder positiv noch negativ. Sie ist einfach überall. Die Auswirkungen von Macht werden erst positiv oder negativ, wenn man sich anschaut:

- Wer übt die Macht aus?
- Wie wird sie ausgeübt?
- Wie wirkt sie auf andere Menschen?

In allen Lebensbereichen spielt Macht eine Rolle. Sie kann sich durch Sprache oder Handlungen zeigen. Man kann zum Beispiel jemanden mit dem was man sagt, beeinflussen. Oder man kann jemanden durch körperliche Taten zu etwas zwingen.
Macht entsteht in der Beziehung mit anderen Menschen. Zum Beispiel wenn man bei einem anderen Menschen etwas durchsetzt und der Mensch es gar nicht will. Dann übt man Macht aus.
Rudolf Forster sagt auch, Macht ist eine *Fähigkeit*. Mit dieser Fähigkeit kann man Regeln aufstellen und andere Menschen dazu bringen, dass diese Regeln eingehalten werden.

2.1 Verteilung von Macht

Es gibt ganz unterschiedliche Ursprünge von Macht.
Man kann Macht erhalten:

- durch Institutionen/Einrichtungen.
- weil andere Menschen einen bewundern.
- durch Belohnung oder Zwang.
- durch viel Wissen.
- durch einen besseren Zugang zu Informationen.
- oder indem man die Verbreitung von Informationen kontrolliert.

Macht ist in der Gesellschaft unterschiedlich verteilt. Manche Menschen sind mächtiger als andere. Durch die Menschenrechte wird versucht Macht gerechter zu verteilen.

doi.org/10.35468/5980-04

Die Philosophin Hannah Arendt hat sich sehr viel mit dem Thema beschäftigt. Sie hat gesagt, eine einzelne Person besitzt keine Macht. Sie meint damit, dass ein Mensch nur Macht hat, wenn andere Menschen ihm*ihr diese Macht geben. Das heißt, wenn jemand sehr mächtig ist, gibt es viele Menschen, die ihn*sie so mächtig machen. Und die Person ist nur so lange mächtig, wie diese Gruppe das zulässt. Das bedeutet, dass es immer Macht und Gegenmacht gibt. Durch Macht können Menschen unterdrückt werden. Macht kann aber auch genutzt werden um Widerstand zu leisten, also um sich gegen Unterdrückung zu wehren.
Zum Beispiel: Eine Regierung kann Menschen dazu zwingen ihr die Macht zu geben. Aber das kann auch gefährlich für die Regierung sein. Wenn die Menschen unzufrieden sind, ist das auch für die Regierung nicht gut. Die Menschen können protestieren. Wenn eine Regierung gut regieren will, braucht sie die Zustimmung der Menschen. Das heißt auch, die Menschen müssen ihr die Macht freiwillig übergeben.
Der Journalist Antonio Gramsci hat dafür den Begriff *Hegemonie* benutzt. Hegemonie beschreibt, dass es genau diese Mehrheit der Menschen braucht, um Macht auszuüben. Viele Menschen wissen aber nicht, dass sie ihre Macht abgeben oder sie können keine Mehrheit bilden. Antonio Gramsci sagt deshalb, dass es sehr wichtig ist, dass man Machtverhältnisse sichtbar macht. Das man also erkennt, wer die Macht hat. Und warum die Macht so verteilt ist. Die Machtverhältnisse zu erkennen ist für viele nicht leicht, weil sie daran gewöhnt sind, weniger Macht zu haben und das nicht hinterfragen.

2.2 Macht in Einrichtungen

Oft wird das Leben von Menschen durch verschiedene Einrichtungen bestimmt und geprägt. In großen Einrichtungen ist die Macht oft nicht gleich verteilt. Wenige Menschen haben dort oft viel Macht, sie können über andere Menschen Entscheidungen treffen.
Eine solche Einrichtung ist zum Beispiel die *Schule*. Hier lernen Schüler*innen oft, dass sie wenig Macht haben. Denn es gibt einen Zwang zur Schule zu gehen. Schüler*innen dürfen oft wenig entscheiden und werden wenig angehört in Schule. Und sie werden nach ihren Fähigkeiten und Leistungen bewertet.

doi.org/10.35468/5980-04

Zum Thema Schule als machtvolle Einrichtung schreibt Barbara Drinck in diesem Buch einen eigenen Beitrag.

2.3 Auswirkungen von Macht

Macht kann also nur schwer beschrieben und zugeordnet werden. Weil Macht oft nicht sichtbar ist. Und Macht ist in unserer Gesellschaft unterschiedlich verteilt. Die unterschiedlich verteilte Macht kann auch dazu führen, dass Menschen nicht gleichermaßen anerkannt werden. Es ist zum Beispiel machtvoll, wenn man Menschen aufgrund von verschiedenen Merkmalen unterschiedliche Fähigkeiten zuschreibt. Wenn man zum Beispiel einer Person wegen ihrer Hautfarbe oder einer Behinderung, sagt „Du kannst das nicht“ oder „Du bist so“. Das kann auf Menschen sehr machtvoll wirken. Menschen mit Behinderung zum Beispiel können dadurch von vielen gesellschaftlichen Dingen ausgeschlossen werden. Weil man Ihnen bestimmte Sachen nicht zutraut, haben sie auch weniger Möglichkeiten mitzureden oder für ihre Ideen und Wünsche einzutreten.
Die Philosophin Judith Butler sagt, dass die Menschen sich dann selbst vieles nicht zutrauen. Weil man ihnen immer sagt, dass sie es nicht können. Durch die Machtverhältnisse werden sie also unterdrückt und können keine eigene Stimme entwickeln, um für sich zu kämpfen.
Indem man sagt, Menschen sind behindert, werden Sie also in der Gesellschaft auch oft unterdrückt. Weil dann meist nur *über* die Menschen gesprochen wird und die Personen selber nicht sprechen können oder dürfen. Sie haben kaum die Möglichkeit auf sich aufmerksam zu machen. In der Fachsprache sagt man auch, dass diese Personengruppen als *Subalterne* bezeichnet werden können. Subalterne oder auch unterdrückte Gruppen sind Menschen, die wegen ihrer Erfahrungen:

- nicht sprechen dürfen,
- nicht gehört werden,
- oder sich nicht trauen zu sprechen.

Aber auch in solchen Gruppen ist nicht jede*r gleich, sondern sehr verschieden. Die Philosophin Gayatri Spivak sagt deshalb, dass es wichtig ist, den Stimmen der einzelnen Personen zuzuhören.

doi.org/10.35468/5980-04

Das heißt Menschen mit Behinderung sind nicht einfach behindert, sie werden behindert. Indem man ihnen Fähigkeiten abspricht. Sie werden damit als ‚nicht normal' oder ‚anders' angesehen. Diese Prozesse, durch die Personen zu ‚Anderen' gemacht werden, nennt man in der Fachsprache *Othering*. Das ist ein englisches Wort und beschreibt diese Festlegung als ‚anders'.

3 Normalität

Normalität ist ein alltäglicher Begriff. Jeder Mensch hat eine Vorstellung davon, was normal ist. Gerade weil der Begriff so alltäglich ist, denkt man selten darüber nach, was Normalität eigentlich ist. In der Sozialwissenschaft ist das anders. Hier wird viel über den Begriff geschrieben und geforscht. Auch für Lehrer*innen ist es wichtig, über Normalität in der Gesellschaft und das eigene Verständnis von Normalität nachzudenken.
Dabei gibt es die eine Normalität gar nicht. Das was als normal gilt, kann sich von Gesellschaft zu Gesellschaft aber auch von Mensch zu Mensch stark unterscheiden.
Wenn man über Normalität sprechen will, muss man sich auch mit dem Begriff der *Norm* vertraut machen. In unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften gelten verschiedene Normen und Werte, an denen sich das Handeln orientiert. Eine gesellschaftliche Norm beschreibt das, was in der Gesellschaft als allgemein anerkannt und akzeptiert gilt.
Die gesellschaftliche Norm, ist aber nicht gleichzeitig normal in einer Gesellschaft.
Ein Beispiel für diesen Unterschied ist die UN-Behindertenrechtskonvention.
Deutschland hat dieser Vereinbarung zugestimmt. Damit ist die Umsetzung von Inklusion zu einer Norm in der Gesellschaft geworden. Normalität ist Inklusion in unserer Gesellschaft aber noch lange nicht. Richardt von Weizsäcker hat schon 1993 gesagt: „Es ist normal verschieden zu sein". Im gesellschaftlichen Zusammenleben stellen wir aber immer wieder fest, dass es oft schwer fällt, mit Verschiedenheit umzugehen.

doi.org/10.35468/5980-04

Jürgen Link ist ein Wissenschaftler, der sehr viel über Normalität und Normvorstellungen in der Gesellschaft nachgedacht hat. Viele seiner Gedanken hat er aufgeschrieben und viele andere Wissenschaftler*innen beziehen sich heute auf seine Gedanken. Er hat auch darüber nachgedacht, wie in der Gesellschaft mit Normalität umgegangen werden kann. Dabei hat er drei verschiedene Strategien aufgezeigt.
Die erste beschreibt er als *protonormalistische Strategie*. Das heißt es gibt eine klare Trennung zwischen normal und nicht normal. Wie das Wort schon sagt, gilt hier nur der Prototyp als normal. Das bedeutet, dass nur das Ideale normal ist, alles andere wird als unnormal ausgeschlossen.

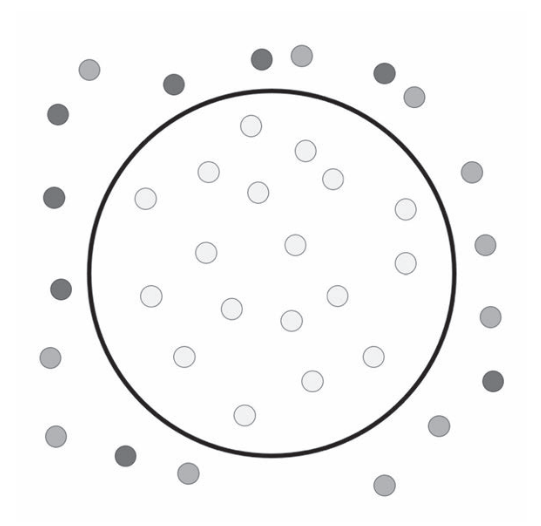


Abb. 1: Protonormalistisches Normalfeld – Trennung von normal und unnormal (in Anlehnung an Lingenbauer 2008)

Abbildung 1 zeigt die *protonormalistische Strategie*. Alle Figuren die sich im Kreis befinden, gelten als normal. Alle außerhalb des Kreises gelten als unnormal. Die Trennung zwischen normal und unnormal ist ganz fest und stabil. Diese Grenze gibt an, ab welcher Abweichung von der Norm, man als unnormal ausgeschlossen wird. Für diesen Umgang mit Normalität gibt es verschiedene Beispiele in der Gesell-

doi.org/10.35468/5980-04

schaft. Ein Beispiel ist unser Schulsystem. Das ist so aufgebaut, dass es für Schüler*innen mit schwächeren Leistungen oder herausforderndem Verhalten schwerer ist, eine Regelschule zu besuchen. Sie erfüllen nicht die erwartete Leistungs- oder Verhaltensnorm und werden daher oft auf eine Sonderschule verwiesen.
Um diese protonormalistischen Strukturen aufrechtzuerhalten, ist ein ‚Druck zur Normalisierung' nötig. Michel Foucault beschreibt diesen Druck als *Disziplinarmacht*. Das bedeutet, dass viele gesellschaftliche Strukturen und Institutionen das Ziel verfolgen, die Menschen möglichst normal zu machen.

Die zweite Strategie die Jürgen Link beschreibt, ist die *flexibel-normalistische Strategie*. Das bedeutet, dass es verschiedene Vorstellungen von normal und unormal gibt.

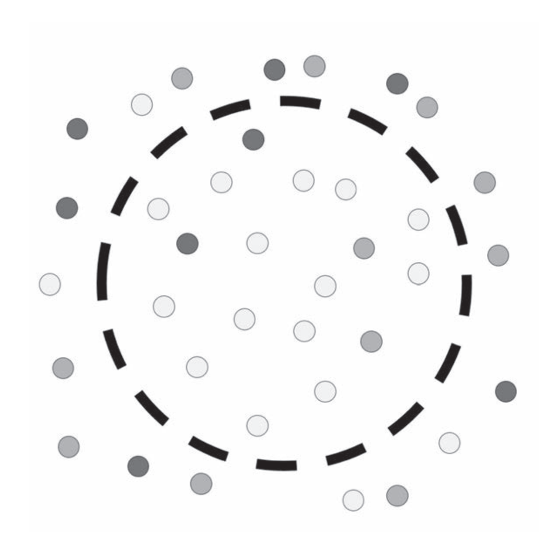


Abb. 2: Flexibel-normalistisches Normalfeld – verschiedene Vorstellungen von normal und unnormal (in Anlehnung an Lingenbauer 2008)

In Abbildung 2 kann man sehen, dass es hier keine feste Grenze zwischen dem Normalen und dem Unnormalen gibt. Das was als normal gilt, ist veränderlich. In dieser Strategie geht es nicht darum von außen, festzulegen was normal ist. Ziel ist es eher, dass jede

doi.org/10.35468/5980-04

einzelne Person, ihre Form der Normalität leben kann. Die Übergänge zwischen dem Normalen und Unnormalen sind sehr breit und können weit ausgedehnt werden. Trotzdem bleibt eine Zweiteilung in Normal und Unnormal beibehalten.

Anders ist das bei der dritten Strategie die Jürgen Link beschreibt. Sie heißt *transnormalistische Strategie*. In dieser Vorstellung ist Verschiedenheit normal.

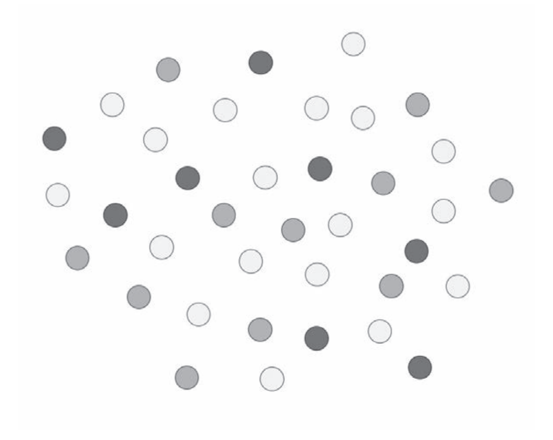


Abb. 3: Transnormalistisches Normalfeld – Verschiedenheit ist Normal (in Anlehnung an Lingenbauer 2008)

Hierbei geht es darum, alle Normalitätsgrenzen zu überwinden. Eine Unterscheidung zwischen normal und unnormal ist so nicht mehr möglich. In der Wissenschaft wird diskutiert, ob diese Strategie ein guter Weg für gesellschaftliche Inklusion wäre.
Man sollte sich aber fragen, ob das überhaupt möglich ist. Können wir in der Gesellschaft auf eine Vorstellung von Normalität verzichten? Mai-Anh Boger ist eine Behindertenpädagogin, die sich mit dieser Frage sehr stark beschäftigt hat. Sie geht davon aus, dass *Normalität als ein mächtiges Zentrum* nicht wirklich aufgelöst werden kann. Aber vielleicht befindet sich die Gesellschaft und jede*r Einzelne immer auf der Suche danach, welche Grenzen der Normalität gezogen werden. In vielen Bereichen gelten in unserer Gesellschaft sicherlich flexible Normalitätsgrenzen. Anne Waldschmidt beschreibt in ihrem

Artikel aus dem Jahr 1998, dass sich die Grenzen des Normalen schon weiter ausgedehnt haben. Denn manches was früher als unnormal bezeichnet wurde, gilt heute schon also normal(er). Trotzdem wird in manchen Bereichen weiterhin an protonormalistischen Vorstellungen festgehalten.
Es bleiben die Fragen:
Wie gehen wir als Person in unserer Gesellschaft mit dem um, was wir als normal empfinden? Wie flexibel sind wir in unserem Denken und Urteilen? Und wo sind wir festgefahren in einer starren Trennung von normal und unnormal (protonormalistische Vorstellung)?
Tom Hoffmann hat sich als Bildungs- und Inklusionsreferent mit den Fragen von Macht und Normalität auseinandergesetzt. Seine Gedanken folgen jetzt in einem Kommentar.

4 Machtnormalität: Ein Kommentar von Tom Hoffmann

Foucault war ein Philosoph, der sich mit Macht auseinandergesetzt hat, weil er herausfinden wollte, wie eine Gesellschaft oder zwischenmenschliches Zusammenleben funktioniert und wie es mit Macht in Zusammenhang steht.
Immer noch hat Foucault großen Einfluss auf uns, weil er die Macht genauer untersucht hat.
Foucault hat sich auch mit Diskriminierung und Normalitätsvorstellung auseinandergesetzt. Ich glaube, dass er alles erklärt hat mit der Macht und mit den zwischenmenschlichen Beziehungen.
Nachdem ich mich mit Gedanken von Foucault auseinandergesetzt habe, bin ich auf die folgenden Annahmen gekommen:
Es gibt eine *Machtnormalität*. Das heißt, es gibt die Macht der Normalität. Machtnormalität begegnet uns überall. Damit meine ich, dass jedes Individuum eine Normalitätsvorstellung von einer Gruppe annimmt. Dann denkt das Individuum, dass die Dinge der Gruppe/ Umfeld als normal gelten. Im Grunde ist das eine Macht, die unbewusst zum Tragen kommt immer wenn zwei oder mehr Menschen aufeinandertreffen und die man schwer wieder auflösen kann.
Sie prägt unsere zwischenmenschlichen Beziehungen und damit jeden Einzelnen von uns. Deswegen ist es wichtig, sich mit dem Begriff

doi.org/10.35468/5980-04

auseinanderzusetzen, um Machtnormalität in unserem Leben reflektieren zu können und uns ihrem Einfluss auf uns bewusst zu werden.
Um den Begriff näher zu betrachten, werde ich mich zunächst mit den Begriffen Normalität im Kontext von Behinderung auseinandersetzen, um anschließend auf Machtnormalität in unserer Gesellschaft einzugehen.

4.1 Mein Normalitätsverständnis im Kontext von Behinderung

Die Frage, ob man behindert oder normal ist, ist eigentlich keine medizinische, sondern eine philosophische Frage darüber, was denn als normal gelten soll und was nicht. Weil die Normalität auch keine medizinische Frage ist, sondern eine philosophische Frage.
Jeder Mensch ist ein Individuum. Ein Individuum wird sich selbst immer als normal sehen. Seine eigene Wirklichkeit wird zu seiner eigenen Normalität.
Aber es kann kein anderes Individuum als ebenso normal sehen. Denn jedes Individuum ist einzigartig, mit seiner eigenen Wirklichkeit. Ich selbst kann nur von einer übergeordneten Normalität sprechen, wenn ein anderes Individuum das selbe als normal empfindet wie ich. Wenn mehrere Menschen eine Sache als normal sehen, dann bildet das den gesellschaftlichen Konsens von Normalität. Ich nenne das *Machtnormalität*.

4.2 Machtnormalität in der Gesellschaft

Wenn man es schafft, mit anderen Menschen eine Übereinstimmung darin zu erreichen, was man selbst als normal betrachtet, bildet sich eine *Machtnormalität*. Politisch bestimmt die Mehrheit durch diese Macht über die nicht normale, abweichende Mehrheit, die als anders wahrgenommen wird.
Dies sieht man zum Beispiel an der Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund: Weil sie nicht der nationalen Mehrheit entsprechen, also nicht als „normal", sondern stattdessen als „anders" betrachtet werden, erfahren sie Diskriminierungen und haben in konkreten Situationen weniger Macht als Menschen ohne erkenntlichen Migrationshintergrund. So sind sie beispielsweise bei der

doi.org/10.35468/5980-04

Arbeitssuche benachteiligt und kommen somit schlechter an einflussreiche Positionen in der Gesellschaft.
Ich denke, Hegemonie ist eine sehr starke Form von Machtnormalität. Denn hier bestimmt eine Mehrheit was als normal gilt und setzt diese Normalität durch.

Machtnormalität wirkt auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen:

a) Mikroebene
Unterschiedliche Individuen können auf Grundlage von übereinstimmenden Normen und Werten, also ihrer *Machtnormalität*, eine Mikrogesellschaft bilden.
Mikrogesellschaften sind private Zusammenschlüsse von verschiedenen Menschen, die sich untereinander kennen. Dies können zum Beispiel die eigene Familie oder der Bekanntenkreis einer Person sein. Menschen bilden von Natur aus Mikrogesellschaften. Sie sind die erste Form von menschlichen Zusammenschlüssen. Jede Mikrogesellschaft hat eigene Werte und Regeln.
Früher hatte jedes Dorf seine eigenen Gesetze. Durch immer größere Zusammenschlüsse übernahmen einzelne Gemeinschaften dann die Gesetze der größeren Gesellschaft.
Neben der Mikrogesellschaft gibt es auch eine Meso- und eine Makrogesellschaft.

b) Mesoebene
Alle Institutionen sind Mesogesellschaften. Eine Mesogesellschaft ist zum Beispiel das System des Arbeitsmarktes. Es ist eine Form von Gesellschaft, die sich vor allem an der Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit von Menschen orientiert. Eine andere Mesogesellschaft ist das Bildungssystem, welches mit Schulen ebenfalls einen bestimmten Grad an Leistungsfähigkeit als Normalität ansieht. Damit bereitet die Schule die Machtnormalität vom Arbeitsmarkt vor. Bis zur zweiten Klasse werden Kinder, die nicht entsprechende Leistungen zeigen, auf andere Schulen geschickt. Diese Kinder haben dann einen *besonderen* Förderbedarf. Die Schule vergleicht Leistungen und gibt Noten und daran erkennt man, wie Machtnormalität ausgeübt wird.

doi.org/10.35468/5980-04

c) Makroebene
Die Makrogesellschaft ist die globale Gesellschaft. Sie umfasst die Allgemeinheit der Menschheit. Ihre Regeln sind allgemeingültig und fußen auf den allgemeinen Menschenrechten. Zum Beispiel zeigt die Existenz der UN-Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Behinderungen nicht als „normale" Menschen in der globalen Gesellschaft angesehen werden, da es eine besondere Konvention braucht und nicht die Menschenrechte einfach klar auch für Menschen mit Behinderung gelten. Letztlich wird Menschen mit Behinderung das Menschsein damit abgesprochen.

5 Zusammenfassung

Macht und die Vorstellung von Normalität hängen eng zusammen. Machtverhältnisse wirken immer und überall. Macht kann also nicht abgeschafft werden. Es ist aber wichtig über Macht und Machtverhältnisse nachzudenken. Es wird auch deutlich, dass es verschiedene Ideen und Vorstellungen von Normalität und Macht gibt. In dem Kommentar von Tom Hoffmann wird *EINE* Sichtweise auf Macht und Normalität sichtbar. Das soll dazu anregen, selbst über Macht nachzudenken.
Tom Hoffmann beschreibt, wie stark das Handeln auf den verschiedenen Ebenen in der Gesellschaft von Normalitätsvorstellungen beeinflusst ist. Er zeigt auch, dass ganz oft protonormalistische Vorstellung vorherrschend sind und diese dann zu machtvollen Abwertungen führen. Das hat er mit den Beispielen von Menschen mit Behinderung oder Menschen mit Migrationshintergrund beschrieben.
Die Idee von Transnormalismus ist eine Aufhebung der Grenzen von Normalität. Aber vielleicht ist es gar nicht möglich dieses machtvolle Wirken von Normalität aufzulösen. Weil sich alle an so etwas wie Normalität orientieren wollen.
Es ist wichtig, machtvolle Strukturen und Wirkungen von Normalität zu untersuchen. So kann man herausfinden, wie Unterschiede nicht zu Abwertungen oder Abgrenzungen führen und Menschen nicht als ‚anders' bezeichnet werden, wie es bei dem Prozess des *Othering* beschrieben wurde.

doi.org/10.35468/5980-04

Wichtig ist eine gegenseitige Anerkennung und ein wertschätzendes Miteinander. Es reicht nicht, dass Menschen nur dabei sein dürfen. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, aktiver und anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein. Das kann dadurch gelingen, dass z. B. Menschen mit Behinderung an Dingen mitwirken, die ihnen bisher nicht zugetraut wurden. Dadurch können sich auch Vorstellungen von Normalität verändern.

Literatur

Boger, Mai Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Edition Assemblage.

Butler, Judith (2006): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Forster, Rudolf (1997): Psychiatriereformen zwischen Medikalisierung und Gemeindeorientierung. Eine kritische Bilanz. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Foucault, Michel (1976a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.

Goldbach, Anne & Leonhardt, Nico (2022): Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS). In: Schimek, Bernhard; Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Grubich, Rainer; Paudel, Florentine & Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen - Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-180.

Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liebel, Manfred (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lingenauber, Sabine (2008): Normalität - In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum; Freiburg: Projekt Verlag, 160-168. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1894/pdf/Normalitaet_D_A.pdf (Abrufdatum 24.10.2022).

Link, Jürgen (1998): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Spivak, Gayatri C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia+Kant.

Stangl, Werner (2021): Stichwort: ‘soziale Normen – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik’. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/18288/soziale-normen (Abrufdatum: 14.09.2021).

Waldschmidt, Anne (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. Soziale Probleme, 9(1), 3-25.

doi.org/10.35468/5980-04

Katrin Süßebecker

Zum Zusammenhang von Macht und Sprache

1 Einführung

Sprache ist das zentrale Handwerkszeug von Pädagog*innen. Mit ihr vermitteln sie in der Schule nicht nur Wissensinhalte, sondern haben auch die Macht, mit ihrer Sprache zu ermutigen oder zu entmutigen, Anerkennung zuzusprechen oder abzusprechen. Durch die Art ihrer Sprachgestaltung gestalten sie auch ihre eigenen Beziehungen zu den Schüler*innen und nehmen Einfluss auf die Gestaltung der Beziehungen der Schüler*innen untereinander. Alle Studierenden, mit denen ich über anerkennendes oder demütigendes Sprachverhalten von Lehrkräften in ihrer Schulzeit gesprochen habe, berichteten von abwertenden Äußerungen, die ihnen auch Jahre später noch in Erinnerung sind. Dennoch spielt die Reflexion des eigenen Sprachhandelns in der Ausbildung von Lehrkräften und anderen Pädagog*innen bislang kaum eine Rolle, und die Studierenden sind regelmäßig überrascht, dass sie als künftige Pädagog*innen die Macht haben, selbst Anerkennung zu geben oder zu verweigern.
Ausgehend von meiner 2019 erschienen Dissertation „Sprache Macht Anerkennung. Ein Praxiskonzept zur Förderung von Sprachbewusstheit“ werde ich im Folgenden besonders auf zwei Aspekte eingehen, nämlich zum Einen auf den Mythos der vermeintlich neutralen Sprache und zum Anderen auf die Bedeutung (sprachlicher) Anerkennung im pädagogischen Kontext.

2 Der Mythos der neutralen Sprache

Schon der griechische Philosoph Platon (427 – 347 v. Chr.) bezeichnete Sprache als neutrales Werkzeug (organon) („‘organon didaskaleion‘= ‚ein Werkzeug, womit einer dem anderen etwas mitteilt über die Dinge‘“ (Pelz 2007, 46)), das die Welt so abbilde, wie sie eben sei: Ein Baum ist ein Baum und weder Strauch noch Blume, wenn ich gehe, gehe ich und springe oder hüpfe nicht. Dieses Sprachverständnis hielt sich viele Jahrhunderte. In der Sprachphilosophie beschäftigte man sich auf dieser Grundlage lange mit den Kriterien und Bedingungen für wahre resp. falsche Aussagen (vgl. Austin 2002). Das änderte sich erst mit dem gezielten Einsatz von Sprache in politischer Propaganda vor allem durch die Nationalsozialist*innen in Deutschland. Hier wurde in erschreckender Weise deutlich, wie sehr Sprache Menschen beeinflussen und zu Handlungen führen





doi.org/10.35468/5980-05

kann (vgl. z. B. Klemperer 1987; Maas 1984). Heute spiegelt sich diese Erkenntnis vor allem in der Diskussion darüber wider, inwieweit Hasskommentare im Internet auch zu gewalttätigen Handlungen gegenüber den beschimpften Personen führen können.
Wir wissen heute, dass Sprache keineswegs neutral ist, sondern einzelne Wörter oder Ausdrücke in uns Vorstellungen und Emotionen hervorrufen. Diese ‚Begleitvorstellungen' werden in der Linguistik *Konnotationen* genannt:

> „Konnotation ist der Wortinhalt, das Gesamt emotionaler Begleitvorstellungen, die durch ein Wort hervorgerufen werden. […] Konnotativ bedeutet im Gegensatz zu denotativ nicht den begrifflichen Inhalt (Bedeutungskern, Bezeichnung eines bloßen Sachverhaltes), sondern die im sprachlichen Zeichen mitenthaltenen inhaltlichen Nebenkomponenten, Bedeutungsnuancen betreffend." (Pelz 2007, 185)

In der Politik z. B. spielen diese Begleitvorstellungen eine große Rolle. So werden ganz unterschiedliche Bilder und Emotionen hervorgerufen, je nachdem, ob von einem ‚Entsorgungspark' oder von einer ‚Mülldeponie' gesprochen wird, obwohl beide Begriffe dasselbe bezeichnen. Die Atomkraft (vor der Reaktorkatastrophe in Japan 2011 und aktuell wieder) als ‚Brückentechnologie' zu bezeichnen, weckt die Vorstellung eines kurzen Zeitraums der Nutzung, eine kurze Strecke ist zu überwinden, von einem Ufer zum anderen. Die langfristigen Folgen und Probleme z. B. der sicheren Lagerung des Atommülls werden in dem Wort ‚Brückentechnologie' ausgeblendet, aus dem Bewusstsein gedrängt. Ein*e ‚Verteidigungsminister*in' verteidigt sein*ihr Land und seine*ihre Leute und die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Er*sie führt keine Kriege und ist deshalb auch kein*e ‚Kriegsminister*in'.
Weitere Beispiele finden wir zuhauf. So wird aus dem Wissen um die Konnotationen von Wörtern auch ein Bestreben, bestimmte Interessen durch die Initiierung bestimmter Konnotationen zu verfolgen und die Wertung bzw. das Verständnis einzelner Sachverhalte im Denken der Menschen zu lenken. Politische Propaganda und die Werbeindustrie arbeiten ständig an der bewussten Verknüpfung von Wertungen, Bedeutungen und Inhalten, schöpfen neue Wörter oder geben Bedeutungen vor. In der öffentlichen Diskussion um das Gendern etwa wird einerseits von ‚geschlechtergerechter Sprache', andererseits von ‚Genderwahn' gesprochen. An diesem Beispiel wird gut deutlich, dass mit den jeweiligen Begrifflichkeiten auch Wertungen verbunden sind, die beinhalten, was gut und was schlecht ist, was sein oder nicht sein soll. Damit verbunden ist ein Ringen um die Definitionsmacht von Wirklichkeit: In was für einer Welt/Gesellschaft leben wir? Leben wir in einer ‚Klimakrise' oder mit einer ‚Klimalüge'? Diese Beispiele zeigen auch, dass die Emotionalität der gewählten negativen Begriffe sehr hoch ist und kaum Widerspruch zulässt. ‚Wahn' und ‚Lüge' bezeichnen ja gerade *keinen* neutralen Sachverhalt und argumentative Auseinandersetzungen sind unter solchen Voraussetzungen nur schwer zu führen.

doi.org/10.35468/5980-05

In diesem Zusammenhang ist auch das sog. ‚Framing' zu erwähnen. Damit soll ausgedrückt werden, dass wir im Alltag viele sprachliche Bilder verwenden, die meist unbewusst sind und das Gesagte in einen bestimmten (emotionalen) Rahmen setzen. Diese sprachlichen Bilder heißen Metaphern und erzeugen ebenfalls Vorstellungen und Emotionen in uns (vgl. z. B. Lakoff & Johnson 2018; Lakoff & Wehling 2016). Elisabeth Wehling hat das politische Framing im Deutschen genauer untersucht (vgl. Wehling 2016). Anhand z. B. der Begriffe ‚Arbeitnehmer' und ‚Arbeitgeber' macht sie deutlich, dass mit der Zuschreibung, wer hier nimmt und wer gibt, ein Konzept umgesetzt wird, das keineswegs selbstverständlich so sein muss. Genauso sinnvoll könnten die arbeitenden Menschen als ‚Arbeitgeber' bezeichnet werden, die ihre Arbeitskraft hergeben, und Unternehmer*innen als ‚Arbeitnehmer', die die Arbeitskraft der anderen bekommen bzw. nehmen (vgl. Wehling 2016). Mit einer solchen Umkehrung des Verhältnisses von Geben und Nehmen wäre auch eine andere Wertung verbunden, die unser übliches Verständnis auf den Kopf stellen würde.
Sowohl Konnotationen als auch Metaphern zeigen also, dass Sprache keineswegs neutral ist, sondern stets nur eine Möglichkeit unter anderen darstellt, wie Welt und Wirklichkeit bezeichnet und beschrieben werden können.
Dabei blieb die Sprachphilosophie jedoch nicht stehen, sondern ging mit der sog. ‚Sprechakttheorie' noch einen Schritt weiter. In der Philosophie entstand im 20. Jahrhundert der sog. ‚linguistic turn', d. h. eine Hinwendung zu Sprache, ihrer Funktion in menschlichen Beziehungen und Systemen und zu den Machtstrukturen, die in ihr zum Ausdruck kommen bzw. wirken. In seinen Vorlesungen „How to do things with words" (Austin 2002)[1] (dt.: "Zur Theorie der Sprechakte") vollzog John L. Austin (1911 – 1960) den Paradigmenwechsel in der Sprachbetrachtung, der den linguistic turn mit bewirkte. Wie der englische Titel deutlich macht, besteht seine Hauptaussage darin, dass *Sprechen Handeln ist*, und zwar nicht einfach in der Produktion von Lauten oder Sätzen, sondern als *Eingriff in die Welt*. Das heißt, etwas zu sagen, bewirkt etwas, bestätigt oder verändert das, was vorher war, hat Konsequenzen und ist damit Tat. Das prominenteste Beispiel ist das Versprechen. Indem ich sage: „Ich verspreche x zu tun", führe ich gleichzeitig die Handlung des Versprechens aus. Ich kann nach Austin nicht sagen: „Ich verspreche x zu tun", ohne gleichzeitig das Versprechen zu geben. Gleiches gilt etwa für „ich wette …", „ich vermache …", „ich schwöre …" und weitere Äußerungen, die Sprechen und Handeln miteinander verbinden. Auch institutionelle Sprechakte wie „ich taufe …"erlangen ihre Wirkung direkt durch das (Aus-)Sprechen. Diese Wirkmächtigkeit von Sprache wird ‚Performativität' genannt. (vgl. Austin 2002)
Allerdings besteht in institutionellen Zusammenhängen die Besonderheit, dass die Sprechenden die *Berechtigung* haben müssen, diesen Akt zu vollziehen und ihre

1 1962 posthum erstmals veröffentlicht

doi.org/10.35468/5980-05



Berechtigung muss *anerkannt* werden. Sie müssen außerdem die entsprechende soziale oder berufliche Rolle innehaben, um mit ihrem Sprechen wirksam sein zu können, und den zurzeit herrschenden Konventionen entsprechen (vgl. Austin a.a.O.). Spricht etwa ein*e Richter*in ein Urteil, wird dies nur wirksam aus dem Kontext der Konvention, Institution und ihrer*seiner Rolle darin. Die Individualität der Sprechenden verschwindet sozusagen hinter ihrer Rolle innerhalb des konventionalisierten Rahmens. Sitzt der*die Richter*in zu Hause auf dem Sofa und spricht für den aktuellen Fall ein Urteil, hat der Urteilspruch keinerlei Wirkung. Gleiches gilt z. B. für eine*n Bäcker*in, der*die in der Bäckerei zu einem Paar die Worte spricht: „Hiermit erkläre ich euch zu angetrauten Eheleuten, bis dass der Tod euch scheide." Auch er*sie hat weder die Berechtigung noch die Anerkennung dafür, eine solche Eheschließung durchzuführen und wirksam zu machen, auch wenn die entsprechenden Worte gesprochen werden.

Der französische Philosoph Pierre Bourdieu hat diesen Aspekt noch stärker herausgearbeitet und neben den Konventionen den *Status* bzw. die *Macht* betont, die nicht nur bewirken, dass ein Sprechakt gelingt, sondern auch, dass er *gehört* wird: Demnach hängt die Wirksamkeit einer Aussage nicht von der Sprachkompetenz einer Person ab. Entscheidend ist vielmehr, dass Macht und Status der sprechenden Person anerkannt sind. Eine inhaltlich identische Aussage einer Person, die in Macht und Status nicht anerkannt ist, ist nicht akzeptiert und wird nicht gehört. (vgl. Süßebecker 2019; Bourdieu 2005)

Auch die Philosophin Judith Butler hat Austins Ansatz aufgenommen und weiterentwickelt. Sie geht davon aus, dass *alles* Sprechen performativ ist, d. h. Wirkung erzeugt und eine Wirklichkeit konstruiert, die auch anders sein könnte. Bekannt ist Butler daher vor allem als Vertreterin des Dekonstruktivismus. Der *Dekonstruktivismus* bezeichnet eine bis auf Friedrich Nietzsche zurückgehende Richtung der Philosophie, die sich mit der *Genealogie*, also der Entstehungsgeschichte bestimmter Wertvorstellungen, aber auch erkenntnistheoretischer Positionen beschäftigt. Kernaussage ist, dass als vermeintlich ‚natürlich' geltende Kategorien, nach ihrer Entstehungsgeschichte befragt, ‚gemacht' oder eben ‚konstruiert' sind und keineswegs als unhinterfragbare Gegebenheiten einen unendlichen Geltungsanspruch behaupten können. Diesen Gedanken verbindet Butler mit dem Konzept der performativen Sprechakte Austins und dem Diskurs- und Machtbegriff Foucaults.[2] Dabei erweitert sie diese Konzepte und versteht *Diskurs* z. B. nicht nur als das zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt Denk- und Sagbare, sondern auch als das *Lebbare*:

> „Was Diskursen eigen ist – und was sie so überaus mächtig macht – ist ihre Fähigkeit, alternative Bedeutungen zunächst geradezu unmöglich zu machen. Sie wirken präreflexiv, aber umso mächtiger, weil sie das Denken strukturiert haben, bevor wir überhaupt

2 Mehr zu Foucault, dem Diskursbegriff und weiteren hier beschriebenen Ansätzen in Süßebecker 2019

doi.org/10.35468/5980-05

> anfangen zu denken. Das heißt: Diskurse stecken den Bereich des Denk- und Lebbaren ab, indem andere Optionen nicht denk- oder lebbar scheinen." (Villa 2003, 23)

In Bezug auf die Konstruktion der Geschlechterkategorien, die für Butler eine zentrale Rolle spielen, fragt sie entsprechend:

> „Ist ‚weiblich sein' eine ‚natürliche Tatsache' oder eine kulturelle Performanz? Wird ‚Natürlichkeit' durch diskursiv eingeschränkte performative Akte konstituiert, die den Körper durch die und in den Kategorien des Geschlechts (sex) hervorbringen?" (Butler 1991, 9)

Und weiter:

> „Vielmehr erforscht die Genealogie die politischen Einsätze, die auf dem Spiel stehen, wenn die Identitätskategorien als Ursprung und Ursache bezeichnet werden, obgleich sie in Wirklichkeit Effekte von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen diffusen Ursprungsorten sind." (ebd.)

In ihrem ersten Buch zur Genderfrage „Das Unbehagen der Geschlechter" (dt. 1991) geht es Butler vor allem darum, die Kategorie ‚Frau', die in der feministischen Debatte benutzt wurde, um einerseits Frauenrechte zu erstreiten, aber auch, um sich von Männlichkeit, Patriarchat und heterosexueller Normalität abzugrenzen, als Konstruktion zu entlarven. Ihrer Ansicht nach schadet die Behauptung, es gebe ‚die Frau', eher einer wirklichen Befreiung aus einengenden Strukturen, weil sie die *binäre Ordnung* (Mann oder Frau) aufrechterhält, die erst zu dieser Einengung und Begrenzung führt.[3]

In dem Band *„Körper von Gewicht"* (dt. 1997), der auf *„Das Unbehagen der Geschlechter"* folgt, radikalisiert Butler ihre These der performativen Produktion von Geschlechterkategorien auf den Geschlechts*körper*. Ausgehend von der These, dass manche Körper, die den Normen entsprechen, anerkannt werden, in Butlers Worten ‚von Gewicht' sind, die, die den Normen nicht entsprechen, aber entkörpert werden, formuliert sie als Ziel: „Wir sollten uns daran erinnern, daß Körper außerhalb der Norm noch immer Körper sind, und für sie und in ihrem Namen suchen wir ein erweiterungsfähiges und mitfühlendes Vokabular der Anerkennung." (Butler 1997, 10)

Die Vorstellung, dass unsere Körper durch performative Sprechakte geformt seien, scheint dem Alltagsverständnis fundamental zu widersprechen: Der Körper

---

3 Gerade in den Anfängen der zweiten Frauenbewegung (ca. ab 1970'er Jahren) gab es Versuche, das ‚typisch Weibliche' zu beschreiben und positiv aufzuwerten in Abgrenzung von als destruktiv beschriebener patriarchaler Sprache, Philosophie, Ethik u. a.m. vgl. hierzu z. B. Daly 1981; Wisselinck 1991; Brown & Gilligan 1997. Gleichzeitig gab es verschiedene feministische Linguistinnen, die das männliche Sprechen als macht- und gewaltvoll sowie verletzend beschrieben. Vgl. hierzu z. B.: Pusch 1984, Trömel-Plötz 1985, MacKinnon 1994 oder Evans 1995. Für aktuellere Analysen gewaltvoller Sprache, die den feministischen Horizont erweitern siehe z. B. Herrmann u. a. 2007 oder Kuch & Herrmann 2010.

doi.org/10.35468/5980-05

sei doch gegeben, durch Gene und Chromosomen bedingt, eine biologische Gegebenheit, mit der wir oft genug unzufrieden sind, und uns längere oder kürzere Beine wünschen, glatteres oder lockigeres Haar u.v.a.m. Butler argumentiert jedoch auf der Folie der Geschlechterpolarität von männlich – weiblich im Rahmen der Heterosexualität, die wiederum Sexualität in erster Linie auf ihre Fortpflanzungsfunktion reduziert. Der Körper wird bereits unmittelbar nach der Geburt (oder auch vorher schon) auf ein Geschlecht festgelegt: ‚Es ist ein Junge', oder ‚Es ist ein Mädchen', bezeichnet den Beginn einer langen Kette von weiteren Zuschreibungen und Absprechungen, was ein ‚richtiger Junge/Mann' bzw. ein/e ‚richtiges Mädchen/Frau' tun solle, wie sie/er sich bewegen, verhalten solle, um dem Ideal von Frau – Mann zu entsprechen. So entstehen Zurichtungen des Körpers, die z. B. die Beine zwar nicht länger machen, doch in einer Fülle von Manipulationen den Körper formen und gestalten, damit er dem Ideal möglichst nahe komme (ohne es jemals zu erreichen): Die Haare werden lockig resp. glatt frisiert, der Körper im Fitnessstudio den jeweiligen Geschlechtersilhouetten entsprechend trainiert, Diäten werden gemacht, Schönheitsoperationen durchgeführt, Kosmetika verwendet und dergleichen mehr. (vgl. dazu auch Villa 2003)

> „Das ‚biologische Geschlecht' ist demnach nicht einfach etwas, was man hat, oder eine statische Beschreibung dessen, was man ist: Es wird eine derjenigen Normen sein, durch die ‚man' überhaupt erst lebensfähig wird, dasjenige, was einen Körper im Bereich kultureller Intelligibilität [d.i. Verstehbarkeit, K.S.] qualifiziert." (Butler 1997, 22)

Damit diese Formung wirksam werden kann, muss sie also einerseits als Norm machtvoll sein, sie muss das existenzielle Bedürfnis auslösen, ihr entsprechen zu wollen, um ‚dazu zu gehören' und Anerkennung zu bekommen. Andererseits muss die Norm immer wieder wiederholt und zitiert werden, um schließlich als ‚natürlich' gelten zu können. Butler verwahrt sich jedoch dagegen, ‚dem Diskurs' oder ‚der Sprache' die letztendliche (Definitions-)Macht zu geben. Es sei ein Fehlschluss, hier eine Zwangsläufigkeit zu behaupten, die den Menschen jeglichen Handlungsspielraum abspreche und einen Determinismus installiere. Ihr Ziel ist es ja gerade, durch die Aufdeckung der Brüche, Risse, Widersprüche, die aus der uneinlösbaren Forderung dem Ideal zu entsprechen, entstehen, neue Räume zu schaffen, subversiv zu werden und denen zu Anerkennung zu verhelfen, die nach jetzigem Stand noch ausgeschlossen sind. (vgl. a.a.O.) Denn die Polarisierung der Geschlechter – und nicht nur der Geschlechter – zwingt dazu, das jeweils andere auszuschließen und sich nur in der *Negation* auf es beziehen zu können: Das Männliche ist das nicht Weibliche, das Weiße ist das nicht Schwarze, das christliche Abendland nicht das muslimische Morgenland, das Gesunde das nicht Kranke, das Vernünftige das nicht Emotionale … die Reihe ließe sich endlos fortsetzen. Butler identifiziert in dieser Ausschließlichkeit eine ‚Grausamkeit' der vermeintlich stabilen Identität, denn das ausgegrenzte Andere beschneidet die Möglichkeiten, die ich eigentlich habe.

doi.org/10.35468/5980-05

Mit der Anrede, ob einschränkend, verletzend oder die Normen festigend, ist also immer auch ein *Akt der Anerkennung* verbunden, weil sie immer ein Subjekt anspricht und damit ‚macht'. Das führt zu einer gewissen Abhängigkeit, überhaupt angesprochen zu werden, um ein soziales Subjekt sein zu können, „was schmerzhaft deutlich wird, wenn wir entdecken, daß wir lieber erniedrigt als gar nicht angesprochen werden." (Butler 2006, 50) Dennoch werden wir nicht durch *die Sprache* determiniert. Butler kehrt zu Austins These zurück, dass Sprechakte auch scheitern können. Um wirksam sein zu können, braucht ein Sprechakt Konventionen, Institutionen, Rituale, Machtpositionen und Status, in die er eingebettet ist. Ebenso braucht er eine Geschichte bzw. eine Deutungs- und Wissensgeschichte, also einen Diskurs, der den Rahmen für das jeweilige Sprechen absteckt. Aus diesem uns jeweils historisch und gesellschaftlich gegebenen Sprachrahmen können wir nicht aussteigen. Wir bleiben stets an ihn und in ihn gebunden und doch nicht determiniert, weil er nicht statisch, sondern ständig in Bewegung ist. Butler geht es darum, diese Beweglichkeit, Klüfte, Risse, Widersprüche nutzbar zu machen, um Freiräume zu erschließen und die ‚Grausamkeit' der Beschränkung fortschreitend zu mildern.

3 Das Konzept der Anerkennung in der Pädagogik

1994 veröffentlichte der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth erstmals seine Schrift „Kampf um Anerkennung", die in den Sozialwissenschaften eine intensive Debatte auslöste und zu einer Fülle von weiteren Arbeiten führte, die sich mit Anerkennung auseinandersetzten und/oder das Konzept weiter ausdifferenzierten. Ausgangspunkt für Honneths Gesellschaftstheorie ist das uns selbstverständlich scheinende Menschenbild des ‚Einzelkämpfers' als Naturzustand der menschlichen Existenz, der Kampf um Selbsterhaltung, der dazu führt, den anderen stets als Feind oder Bedrohung zu sehen.(vgl. Honneth 1994) Uns ist oft nicht (mehr) bewusst, wie sehr unser Denken, Fühlen und Verhalten von dieser Voraussetzung des isolierten Einzelnen geprägt sind. Das kapitalistische Wirtschaftssystem bzw. die neoliberale Leistungs- und Konsumgesellschaft funktioniert nur durch beständige Konkurrenz bei gleichzeitiger (Selbst-)Ausbeutung (vgl. z. B. Han 2013): Der Bessere besteht am Markt. Der Sozialdarwinismus bildet ein weiteres Element dieses Menschenbildes: Nur die Starken kommen durch, was mit dem Begriff der ‚Ellenbogengesellschaft' anschaulich ausgedrückt wird.
Honneths Anliegen ist es nun, das, was wir gewohnt sind, als nur *eine* Perspektive von verschiedenen möglichen zu begreifen, also als eine Konstruktion, wie Butler sagen würde. Das Paradigma der Gesellschaft als ‚Kampf aller gegen alle' stellt er als eine spezielle Theorie dar und entwickelt selbst eine andere, die einen Paradigmenwechsel einleiten will: Statt wie bisher das menschliche Miteinander als Konkurrenz zu begreifen, geht er im Gegenteil davon aus, dass die gegen- und

doi.org/10.35468/5980-05

wechselseitige Anerkennung bzw. das Bedürfnis danach entscheidender Motor unseres Gemeinschaftslebens und unseres Selbstverständnisses/Selbstvertrauens ist. Auch Protestbewegungen, in denen Menschen für ihre Würde kämpfen, unterstreichen Honneths These, dass das Bedürfnis nach Anerkennung ein grundlegender Wesenszug des Menschen ist. Seine Prämisse lautet also: „Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem *Imperativ einer reziproken Anerkennung*, weil die Subjekte zu einem *praktischen Selbstverhältnis* nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren Adressaten begreifen lernen“ (Honneth 1994, 48, H.d.V.), d. h. wenn den einzelnen Individuen klar wird, dass das Gegenüber von ihnen Anerkennung erwartet. Honneth unterscheidet dabei drei Formen bzw. Stufen der Anerkennung, die Voraussetzungen für das „praktische Selbstverhältnis“ des Individuums sind und deren gelungener Bewältigungsprozess erst den einzelnen Menschen zu einem selbstbewussten Individuum werden lässt: 1. Liebe, 2. Recht und 3. Solidarität.

Zu 1: Liebe

Auf der Stufe der Liebe beschreibt Honneth die Entwicklung von der totalen Symbiose (Verschmelzung von Mutter und Baby) zur langsam fortschreitenden Individuation des Kindes *und* der Mutter. Zuerst sind beide ganz aufeinander bezogen, erleben den anderen als Teil ihrer selbst. Es folgen z. T. durchaus aggressive Ablösungsschritte und -prozesse, die zunächst noch immer wieder zur Symbiose zurückführen, bis die eigenständigen Phasen immer länger werden und beide sich als eigenständige Individuen begreifen lernen und sich dann als solche auch anerkennen. Im geglückten Fall wird auf dieser Stufe die Fähigkeit zur Balance zwischen Symbiose und Selbsterhaltung erworben, die Voraussetzung für das Gelingen späterer affektiver Beziehungen ist. *Selbstvertrauen* kann entstehen. (vgl. a.a.O.)

Zu 2: Recht

Im Gegensatz zur Liebe ist das Anerkennungsverhältnis im Recht abstrakt bis formal. Es basiert auf der rationalen Einsicht, dass ich nur als freies Subjekt anerkannt werden kann, wenn ich diese Anerkennung auch dem*r Anderen zuerkenne, auch hier gibt es also die Notwendigkeit der Gegenseitigkeit, die jedoch kein konkretes Gegenüber mehr meint. Im rechtlichen Anerkennungsverhältnis kann Selbstachtung entstehen, wenn ich mich in der und durch die Gesellschaft, in der ich lebe, als geachtet erfahren kann. Rechte, die mir zugesprochen werden, sind Zeichen gesellschaftlicher Achtung.

Zu 3: Solidarität

Das Anerkennungsverhältnis der Solidarität übersteigt den Rahmen der rechtlichen Anerkennung. Während die rechtliche Anerkennung zur Voraussetzung

doi.org/10.35468/5980-05

hat, dass der*die Andere gleich ist (gleich vor dem Gesetz, gleich verantwortlich usw.), geht es auf dieser Stufe darum, das Gegenüber in seiner Verschiedenheit anzuerkennen. (vgl. a.a.O.) Verbindendes Element der Verschiedenheit ist die jeweilige Leistung für den gemeinsamen kulturellen Rahmen. Die Stufe der Solidarität ermöglicht dem einzelnen Individuum im Idealfall, sich in der Gesellschaft mit den ihm eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten als ‚wertvoll' anerkannt zu wissen. Es handelt sich also nicht um passive Toleranz, sondern aktive (affektive) Anteilnahme. Die entsprechende Ebene des persönlichen Wachstums ist entsprechend hier das Selbstwertgefühl bzw. die „Selbstschätzung". (a.a.O., 209)
Die drei Anerkennungsformen Liebe, Recht und Solidarität bewirken bei geglückter Gestaltung im Individuum persönliches Wachstum in der Stufenfolge Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstschätzung. Annedore Prengel übersetzt in der „Pädagogik der Vielfalt" (1995) diese drei Stufen der Anerkennung für den pädagogischen Kontext in:

1. „die Dimension der Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen,
2. Die Dimension gleicher Rechte (hier auch gleicher institutioneller Zugang z. B. zu Bildung) und
3. Die Dimension der Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften [als wertvoll für die Gemeinschaft, K.S.]." (Prengel 1995, 185)

2013 veröffentlichte Prengel eine Untersuchung, in der sie sich explizit mit der individuellen sprachlichen Gestaltung von professionellen pädagogischen Beziehungen beschäftigt. Auch hier bezieht sie sich wieder auf die drei Anerkennungsstufen Honneths und ‚übersetzt' sie gewissermaßen neu. Über Honneth hinaus bezieht sie u. a. auch Erkenntnisse aus entwicklungspsychologischer, salutogenetischer und bedürfnistheoretischer Forschung in ihre Untersuchung ein (vgl. Prengel 2013), um die Notwendigkeit von Anerkennung in pädagogischen Beziehungen zu begründen. Damit hebt sie Honneths erste Stufe der Anerkennung, die Liebe, aus dem familialen Rahmen heraus und fordert, sie als für ein Kind/einen Menschen notwendige Art der Zuwendung in die *pädagogische Professionalität* aufzunehmen. Das Medium dieser Zuwendung ist zunächst und vor allem die *Sprache*:

> „Für die Pädagogik sind, nachdem die Beschämung durch Körperstrafen im Prozess der Zivilisation zurückgedrängt wurde, Beschämungen durch Sprache ein wichtiges Forschungsthema. […] Verletzungen durch gestische und verbale Sprache können u. a. herabsetzende, ausgrenzende und tödliche Konnotationen aufweisen, das heißt sie konstruieren eine den Anderen vertikal hierarchisierende Diskriminierungsbeziehung, eine den Anderen ausstoßende xenophobische Marginalisierungsbeziehung oder ein vernichtendes Ende der Beziehung durch Exklusion." (a.a.O., 34)

doi.org/10.35468/5980-05

Für die erste Stufe der Anerkennung schlägt Prengel statt des Begriffs der ‚Liebe' den der „Solidarität mit Fremden" vor und begründet dies mit dem universalistischen Anspruch des Menschenrechts auf Solidarität:

> „Während solidaritätstheoretisch in der Regel von ‚Solidarität unter Fremden' die Rede ist und damit die Wechselseitigkeit der sich solidarisch anerkennenden Menschen betont wird, kann die Formulierung ‚Solidarität mit Fremden' der Hierarchie zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden Rechnung tragen. […] primär haben die verantwortlichen Älteren aus pädagogisch-professioneller Sicht die Verpflichtung zur Solidarität mit den Kindern, die hier ‚fremd' genannt werden, weil es nicht die ‚eigenen' Kinder sind, denen in den ursprünglichen anerkennungstheoretischen Entwürfen per se die Anerkennungsform ‚Liebe' zukommt." (a.a.O., 62)

4 Fazit

Gelingt diese Grundform der Anerkennung im pädagogischen Bezug, kann Lernen besser gelingen und verstörtes Verhalten wird positiv veränderbar (vgl. a.a.O.). Gelingt sie nicht, sondern werden stattdessen sprachliche Verletzungen in die pädagogische Beziehung eingebracht, werden sowohl das Lernen als auch das persönliche Wachstum des Kindes bzw. der Kinder massiv beeinträchtigt. Prengel begründet die Notwendigkeit professionell-pädagogischer Anerkennung ausführlich und aus verschiedenen Denk- und Theorieansätzen, obgleich vom Alltagsverständnis klar ist, dass verletzende Bemerkungen von Lehrkräften, Bloßstellen oder Demütigungen das Lernen erschweren sowie Kinder und Jugendliche in ihrer weiteren Entwicklung schadet. Allein die Ausführlichkeit der Begründung, die Prengel hier vornimmt, deutet darauf hin, dass vor allem bei Lehrkräften, aber nicht nur bei ihnen, bislang anscheinend wenig bis kein professionelles Verständnis der Bedeutung von sprachlicher Anerkennung und Wertschätzung bzw. kritischer Reflexion des eigenen Sprachhandelns besteht. Umso wichtiger ist jeder Ansatz, solche kritische Selbstreflexion zu initiieren und Sprachbewusstheit als zentrales Element pädagogischer Professionalität zu etablieren.

Anerkennung ist ein existenzielles Grundbedürfnis, ein Menschenrecht, wie Prengel eindrücklich dargelegt hat. Kinder und Jugendliche sind auf sie angewiesen, um sich gesund entwickeln zu können.

Pädagog*innen und insbesondere Lehrkräfte haben durch ihren Beruf, der häufig auch mit Bewertung zu tun hat, eine selten reflektierte höchst machtvolle Position, in der sie durch und mit ihre*r Sprache bzw. ihr sprachliches Handeln Anerkennung zu- oder absprechen können. Sie haben damit einen selten reflektierten Einfluss auf die Identitätsentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen und tragen mit ihrer Sprachgestaltung dazu dabei, ob die von Honneth genannten Ebenen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung (Selbstwertgefühl) erfolgreich erreicht und entwickelt werden können.

doi.org/10.35468/5980-05

Wertschätzung und Anerkennung (auch) durch Sprache sind damit kein pädagogischer Luxus, sondern existenzielle Notwendigkeit – selbstverständlich auch für die Lehrkräfte selbst.

Literatur

Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words 1962). Stuttgart: Reclam.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Brown, Lyn & Gilligan, Carol (1997): Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen. München: dtv.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Gender Studies. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Daly, Mary (1981): Gyn/Ökologie. Eine Metaethik des radikalen Feminismus. München: Frauenoffensive.

Evans, Patricia (1995): Worte, die wie Schläge sind. Verbaler Missbrauch in Beziehungen. Hamburg: Rowohlt.

Han, Bung-Chul (2013): Was ist Macht? Stuttgart: Reclam.

Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille & Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Klemperer, Victor (1987): LTI. [Lingua Tertii Imperii, K.S.] Notizbuch eines Philologen. Köln: Röderberg.

Kuch, Hannes & Herrmann, Steffen K. (Hrsg.) (2010): Philosophien sprachlicher Gewalt. Weilerswist: Velbrück.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2018): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.

Lakoff, George & Wehling, Elisabeth (2016): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl-Auer.

Maas, Utz (1984): Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand. Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MacKinnon, Catharine A. (1994): Nur Worte. Frankfurt a.M.: Fischer.

Pelz, Heidrun (2007): Linguistik. Eine Einführung. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Pusch, Luise F. (1984): Das deutsche als Männersprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Süßebecker, Katrin (2019): Sprache Macht Anerkennung. Ein Praxiskonzept zur Förderung von Sprachbewusstheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.) (1985): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt a.M.: Fischer.

Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Frankfurt a.M.: Campus.

Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln: Halem.

Wisselinck, Erika (1991): Frauen Denken anders. Zur feministischen Diskussion. Als Einführung und zum Weiterdenken. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.

doi.org/10.35468/5980-05

Tobias Buchner und Christian Krendl



Ableismus und Schule – ein machtvolles Verhältnis

1 Einleitung

In diesem Beitrag setzen wir uns mit Ableismus auseinander.
Ableismus ist ein schweres Wort.
Es wurde in letzter Zeit oft in Zusammenhang mit Behinderung genannt.
Es wurde viel auf sozialen Medien darüber gesprochen.
Aber auch in der Wissenschaft hört man das Wort Ableismus immer öfter.
In Leichter Sprache wurde bisher aber kaum über Ableismus geschrieben.
Das hängt letztlich auch mit Ableismus zusammen.
Denn durch schwere Sprache werden bestimmte Menschen von Wissen ausgeschlossen.
In unserem Beitrag wollen wir deshalb versuchen, Ableismus verständlich zu beschreiben.
Dazu beschreiben wir zuerst einige Merkmale von Ableismus.
Und wie Ableismus unser Denken beeinflusst.
Anschließend schreiben wir über Ableismus in Schulen.
Danach greifen wir auf unsere eigenen Erfahrungen in Schulen zurück.
Zum Schluss fassen wir unsere Überlegungen zusammen.



doi.org/10.35468/5980-06



2 Was ist Ableismus?

Ableismus kommt von einem englischen Begriff.
Das englische Wort heißt ableism.
Es besteht aus zwei Teilen.
Able bedeutet auf Deutsch fähig oder zu etwas fähig sein.
Ism soll verdeutlichen, dass es um ein Machtverhältnis geht.
Bei diesem Machtverhältnis geht es um die Bewertung von Fähigkeiten.
Ableismus hat als Machtverhältnis bestimmte Merkmale.
Diese Merkmale wollen wir nun beschreiben.
Ein wichtiges Merkmal von Ableismus ist, dass Menschen nach ihren Fähigkeiten beurteilt werden.
Dadurch werden Unterschiede zwischen Menschen hergestellt.
Diese Unterschiede sind nicht egal.
Denn sie führen dazu, dass einige Menschen Vorteile haben und andere Nachteile.
Dass einige ausgeschlossen werden und andere dazu gehören dürfen.
Die Unterscheidung von Menschen in behindert und nicht behindert ist typisch für Ableismus.
Menschen ohne Behinderung gelten als fähig.
Was bedeutet dabei fähig?
Sie müssen verschiedene Fähigkeiten beherrschen können.
Zum Beispiel:
- Gehen können
- Sprechen können
- Sehen können
- Hören können

Diese Fähigkeiten müssen in einer Art und Weise beherrscht werden, die als normal gilt.
Weicht ein Mensch davon ab, wird er meistens als behindert bezeichnet.

doi.org/10.35468/5980-06

Eine Person die zum Beispiel einen Gehstock benutzt, kann gehen.
Aber nicht so, wie es als normal gilt.
Deshalb wird die Person häufig als behindert eingestuft.
Die Unterscheidung in behindert und nicht behindert ist ein wichtiges Merkmal von Ableismus.
Sie ist eine sehr grobe Unterteilung.
Ableismus zeichnet sich aber durch viele weitere Unterteilungen aus.
Zum Beispiel werden die fähigen, nicht behinderten Menschen, nochmal nach ihren Fähigkeiten eingeteilt.
Und auch Menschen mit Behinderungen werden nach Fähigkeiten eingeteilt.
So gelten zum Beispiel körper-behinderte Menschen oft als fähiger als Menschen mit Lernschwierigkeiten.
Ableismus stellt also eine Rang-Ordnung nach Fähigkeiten her.
Diese Rangordnung geht von oben nach unten.
Von den scheinbar Fähigsten bis zu den scheinbar Un-Fähigsten.
Die Rangordnung regelt, wer mit Vorteilen rechnen kann.
Und wer nicht.
Wer benachteiligt wird, weil er als weniger fähig gilt.
Das ist ein weiteres wichtiges Merkmal von Ableismus.
Was meinen wir genau mit Vorteilen und Nachteilen in Bezug auf Fähigkeiten?
Ein gutes Beispiel dafür sind U-Bahn-Stationen.
In einigen U-Bahn-Stationen gibt es nur Treppen und keine Aufzüge.
Dabei wird vorausgesetzt, dass alle Menschen gehen können.
Menschen die gehen können, haben also den Vorteil.
Menschen, die einen Rollstuhl benutzen, haben aber einen Nachteil.
Sie können die U-Bahn-Station nicht benutzen.

doi.org/10.35468/5980-06

Weil man die Station für Menschen gebaut hat, die gehen können.
Ein anderes Beispiel für einen Nachteil aus Österreich:
Viele Menschen mit einer starken Beeinträchtigung werden bereits in jungen Jahren als ‚arbeits-unfähig' eingeordnet.
Wenn man als arbeits-unfähig gilt, bekommt man keine Hilfe für die Arbeits-suche.
Keine Unterstützung für einen Arbeits-platz am ersten Arbeitsmarkt.
Dadurch sind viele Menschen gezwungen, in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu arbeiten.
Dort haben sie aber keinen Anspruch auf Gehalt, Kranken-versicherung und Rente.
Personen, die als arbeits-fähig gelten, erhalten aber Unterstützung auf der Arbeitssuche.
Wenn sie eine Arbeit finden, haben sie auch Anspruch auf eine Rente und Gehalt.
Menschen, die als fähig gelten, haben solche Probleme nicht.
Sie können U-Bahn-Stationen nutzen.
Sie zählen als arbeitsfähig.
Die meisten von ihnen haben eine bezahlte Arbeit.
Wieviel Geld sie verdienen, hängt aber davon ab, für wie fähig sie erachtet werden.
Oder ob sie eine Fähigkeit beherrschen, die als wichtig oder kostbar erachtet wird.
Eine Putzkraft verdient zum Beispiel viel weniger als ein Bank-angestellter.
Dies erscheint vielen selbstverständlich.
Es zeigt aber eher, wie selbstverständlich Ableismus in unserem Denken ist.

Ableismus heißt aber nicht nur, dass einige Fähigkeiten wichtiger als andere gelten.

doi.org/10.35468/5980-06

Sondern einige Fähigkeiten werden als besonders wichtig erachtet.
Zum Beispiel die Fähigkeit, gehen zu können.
Oder sehen oder hören.
Als besonders wichtig werden so genannte geistige Fähigkeiten erachtet.
Zum Beispiel Lern-Fähigkeit.
Oder Fähigkeiten des Nachdenkens.
Zum Beispiel Rechnen können.
Menschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten werden diese Fähigkeiten häufig abgesprochen.
Oder sie werden als weniger fähig erachtet als Menschen ohne Lernschwierigkeiten.
Lange Zeit galten Menschen mit Lernschwierigkeiten als ‚dumm'.
Als bildungsunfähig.
Das bedeutet man glaubte, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht fähig sind zu lernen.
Oder nur ein bisschen.
Auch heute glauben das noch viele Menschen.
Wie einige der Beispiele gezeigt haben, beeinflusst Ableismus wie Menschen übereinander denken.
Wer zu den Fähigen dazu zählen darf und wer nicht dazu gehört.

3 Ableismus in der Schule

Die Schule ist im Hinblick auf Fähigkeiten aus verschiedenen Gründen ein wichtiger Ort.
In der Schule sollen Kinder bestimmte Fähigkeiten erlernen.
Zum Beispiel schreiben, lesen und rechnen.
Diese Fähigkeiten sind für das Leben wichtig.
Zum Beispiel ist Rechnen beim Einkaufen wichtig.

doi.org/10.35468/5980-06

Kinder sollen also in der Schule zu fähigen Menschen gemacht werden.
Sie sollen die Fähigkeiten lernen, die sie für Teilhabe an Gesellschaft brauchen.
Gleichzeitig werden Kinder in Schulen aber auch nach ihren Fähigkeiten beurteilt.
Sie werden bewertet, wie gut sie bestimmte Fähigkeiten beherrschen.
Zum Beispiel wie gut sie lesen können.
Dies geschieht in der Regel nach Noten.
Die Beurteilung nach Noten ist oft ungerecht.
Weil nicht alle Kinder die gleichen Chancen haben.
Einige Kinder haben zum Beispiel wenig Unterstützung zu Hause.
Und schreiben deshalb schlechte Noten.
Andere haben Eltern, die ihnen immer beim Lernen helfen können.
Und bekommen deshalb gute Noten.
Noten hängen nun aber auch mit Ableismus zusammen.
Weil sie dazu genutzt werden, Kinder in eine Rangordnung einzuteilen.
Anhand von Noten werden Kinder zum Beispiel in gute, mittlere oder schlechte Schüler*innen eingeteilt.
So werden Kinder zu guten oder schlechten Schüler*innen gemacht.
Kinder gewöhnen sich an die Beurteilung nach Noten.
Sie erscheint ihnen schon bald als selbstverständlicher Teil von Schule.
Dabei beziehen sie oft die Beurteilungen auf sich.
Kinder lernen in Schulen also auch, sich als gute, mittlere oder schlechte Schüler*innen zu denken.
Die Beurteilung nach Noten ist die Grundlage für die Sortierung von Kindern nach Schul-typen.

doi.org/10.35468/5980-06

Zum Beispiel dürfen nach der Grundschule nur Schüler*innen mit guten Noten an ein Gymnasium wechseln.
Mit weniger guten Noten kann man nur auf eine Hauptschule wechseln.
Auf dem Gymnasium kann man Abitur machen.
Abitur ist ein Schul-Abschluss.
Mit dem Abitur kann man studieren gehen.
Oder in allen Berufen eine Lehre machen.
Mit einem Hauptschul-Abschluss kann man nicht studieren gehen.
Und man kann auch nicht in allen Berufen eine Lehre machen.
So wird sehr früh in der Schule festgelegt, wer welche Möglichkeiten im Leben hat.
Kinder werden im Schulsystem also früh nach ihren Fähigkeiten bewertet und voneinander getrennt.
Kinder werden zu Hauptschüler*innen, zu Gymnasiast*innen.
Sie lernen sich als schlau zu denken und zu fühlen.
Oder auch als weniger schlau.
Manchmal auch als dumm.
Kinder gewöhnen sich daran.
Sie lernen, dass Ableismus selbstverständlich ist.
Schule beurteilt und ordnet Kinder nach Noten.
Schule unterteilt aber auch Kinder in behindert und nicht behindert.
Deshalb waren Kinder mit Behinderungen lange Zeit von der Regelschule ausgeschlossen wurden.
Es gab für sie nur die Sonderschule.
Weil man glaubte, dass sie für den Besuch einer Regelschule nicht fähig genug sind.
In Sonderschulen wurde auch versucht, Kinder zu fähigen Menschen zu machen.
Aber anders als in Regelschulen.
Es wurde viel Wert auf Therapie gelegt.

doi.org/10.35468/5980-06

Zum Beispiel damit Kinder mit einer Gehbehinderung möglichst normal gehen lernen.
Das Erlernen von schulischen Fähigkeiten wurde häufig vernachlässigt.
Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten traute man lange Zeit nicht zu, dass sie auch rechnen und schreiben lernen.
Deshalb förderte man eher so genannte ‚praktische' Fähigkeiten.
Zum Beispiel einfache handwerkliche Fähigkeiten.
Nach der Sonderschule kamen Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oft direkt in die Werkstatt für Menschen mit Behinderung.
Weil geglaubt wurde, dass sie dort am besten aufgehoben sind. Und weil sie in Sonderschulen nicht die nötigen Fähigkeiten für eine Arbeit am ersten Arbeitsmarkt erlernen konnten.
Wegen Ableismus wurden Kinder in Sonderschulen also stark benachteiligt.
Das ist auch heute oft noch so.
Ab den 1980er Jahren gab es viele Proteste gegen Sonderschulen.
Kinder mit Behinderung wollten in Regelschulen gehen.
Weil Kinder mit Behinderung nicht mehr in Sonderschulen benachteiligt werden wollten.
Ihre Eltern unterstützten sie dabei.
So wurde es möglich, dass Kinder mit Behinderung auch in eine Regelschule gehen können.
Wenn sie Unterstützung benötigen, müssen sie sich aber als Schüler*innen mit Behinderung beurteilen lassen.
So werden auch an Regelschulen Kinder in Schüler*innen mit Behinderung und ohne Behinderung unterteilt.
Schüler*innen mit Behinderung werden dabei oft benachteiligt.

doi.org/10.35468/5980-06

Weil man davon ausgeht, dass sie nicht die gleichen Fähigkeiten erlernen können wie ihre Mitschüler*innen ohne Behinderung.

4 Ableismus in der Schule und wir

In diesem Kapitel wollen wir nun zeigen, wie Ableismus in der Schule auf unsere Leben gewirkt hat.
Dazu nehmen wir Beispiele aus unseren beiden Schulgeschichten.

4.1 Die Schulgeschichte von Christian Krendl

Ich wurde 1982 geboren.
Soweit ich mich erinnern kann, habe ich immer einen Rollstuhl benutzt.
Aufgewachsen bin ich in einem kleinen Ort in Niederösterreich.
Dort bin ich auch in den Kindergarten gegangen.
Im Kindergarten gab es Treppen.
Da wurde ich aber einfach hochgetragen.
Der Kindergarten hat mir viel Spaß gemacht.
Nach dem Kindergarten wollte ich in meinem Dorf auch zur Schule gehen.
Dabei wurde ich das erste Mal durch Ableismus benachteiligt.
Meine Eltern wollten mich an der Grundschule im Ort anmelden.
Denn dort sind auch meine Freund*innen aus dem Kindergarten hingegangen.
Meine Eltern haben sich deshalb beim Direktor der Schule erkundigt.
Der Direktor hat aber die Aufnahme verweigert.
Er meinte, dass im Gebäude sehr viele Treppen sind.
Dass ich deshalb das Schulgebäude nicht benutzen kann.

doi.org/10.35468/5980-06

Außerdem würde den Lehrer*innen die Erfahrung mit Kindern mit Behinderung fehlen.
Das Schulgebäude war also nur für Kinder gebaut, die gehen konnten.
Das war das Gebäude des Kindergartens auch.
Aber im Kindergarten wurde ich die Treppen hochgetragen.
Das wollten die Lehrer*innen an der Grundschule aber nicht.
Es gab auch keine Bemühungen, das Gebäude barrierefrei zu gestalten.
Durch einen Aufzug zum Beispiel.
Weil ich die Fähigkeit Gehen nicht beherrscht habe, wurde mir die Aufnahme verweigert.
Außerdem hatte der Direktor die Lehrer*innen gefragt:
Ob sie mich unterrichten wollen?
Denn in Österreich gibt es immer noch so eine Regel.
Direktor*innen müssen Lehrer*innen fragen, ob sie Kinder mit Behinderung unterrichten wollen.
Das ist ein Zeichen von Ableismus.
Bei einem Kind ohne Behinderung braucht man nicht die Lehrer*innen fragen.
Meinen Eltern wurde dann empfohlen, dass ich ins Kinderdorf St. Isidor ziehen sollte.
Dort gab es eine Sonderschule und auch ein Internat.
Ich habe dort bei einer Kinderdorf-Mutter gelebt.
Das bedeutete für mich, dass ich nur alle drei Wochen für ein Wochenende nach Hause durfte!
Das gefiel mir gar nicht!
Aufgrund von Ableismus durfte ich also nur in eine Sonderschule.
Die war weit weg.
So wurde ich von meiner Familie getrennt.
Zu meinen Freund*innen aus dem Kindergarten verlor ich jeden Kontakt.

doi.org/10.35468/5980-06

Das war nicht leicht für mich.
In der Sonderschule hat es mir eigentlich ganz gut gefallen.
Aber es gab auch Schwierigkeiten.
Ich durfte die Schreibschrift nicht erlernen.
Die Leitung der Sonderschule ist davon ausgegangen, dass ich wegen meiner Behinderung diese Fähigkeit nicht erlernen könnte.
Meine Lehrerin hat sich damals dann aber trotzdem bereit erklärt, mir mit der Hand schreiben beizubringen.
Darüber bin ich noch heute froh.
Weil es in unserer Gesellschaft eine wichtige Fähigkeit ist, mit der Hand schreiben zu können.
Diese Fähigkeit hat mir auf meinem weiteren Bildungs-Weg sehr geholfen.
Fast hätte ich diese Fähigkeit durch Ableismus aber nicht lernen können.

4.2 Die Schulgeschichte von Tobias Buchner

Ich bin in meinem Heimatdorf in Hessen auf die Schule gegangen.
Es war eine Gesamtschule.
Bis zur sechsten Klasse wurden ich mit meinen Freund*innen gemeinsam unterrichtet.
Ab der siebten Klasse wurden wir dann aber aufgeteilt.
Es gab in unserem Jahrgang ab da unterschiedliche Klassen:

- Eine Hauptschulklasse,
- Eine Realschulklasse
- Und eine Gymnasiumklasse.

Ich bekam eine Empfehlung für die Gymnasiumklasse.
Weil ich sehr gute Noten hatte. Es war dann komisch.
Weil ich alle Freunde die nicht in der Gymnasiumklasse waren, nur noch in den Pausen gesehen habe.

doi.org/10.35468/5980-06

Irgendwann ging auch das Gerede über die Hauptschüler*innen los.
Die seien dümmer.
Einige haben sich auch darüber lustig gemacht:
Dass die meisten von den Hauptschüler*innen schon nach der neunten Klasse anfangen mussten zu arbeiten.
Und wir noch weiter auf die Schule gehen konnten.
Viele aus der Gymnasiumklasse haben sich für besser gehalten.
Weil ihre schulischen Fähigkeiten besser waren.
Das hat viele Freundschaften zerstört.
Es war zwischenzeitlich richtig giftig.
Mit Raufereien zwischen Leuten aus den Klassen.

Später bin ich dann mit anderen auf ein Gymnasium in der nächsten Kleinstadt gewechselt.
Dort galten wir als die von der Dorfschule.
Die Lehrer*innen haben uns extra richtig hart rangenommen.
Ich war davon total überfordert und wurde nicht mehr als guter Schüler gezählt.
Ich erinnere mich noch, als ich meine erste Fünf geschrieben habe.
Es hat sich schlecht angefühlt.
Ich habe mich geschämt.
So lernte ich, wie sich schlechte Noten anfühlen.
Noch mehr habe ich mich geschämt, als ich am Ende des Schuljahres dann sitzen geblieben bin.
Es wurden viele Witze über mich gemacht.

Insgesamt bin ich aber trotz Ableismus gut durch die Schulzeit gekommen.
Ich habe schließlich Abitur gemacht und hatte dadurch viele Vorteile.

doi.org/10.35468/5980-06

Ich konnte studieren gehen.
Ich konnte immer in Bereichen arbeiten, die ich sinnvoll fand und die mich interessierten.

5 Zusammenfassung

In unserem Beitrag haben wir uns mit Ableismus auseinandergesetzt.
Wir haben gezeigt, dass Ableismus Unterschiede herstellt und bewertet.
Dass einige Menschen durch diese Unterschiede Möglichkeiten bekommen und andere nicht.
Das ist ungerecht.
Ableismus beeinflusst unser Denken stark.
Ableismus wirkt auch in der Schule stark.
Anhand von unseren Schul-Geschichten haben wir gezeigt:
Wie Ableismus auf uns in der Schule gewirkt hat.
Ableismus hat auf uns beide gewirkt.
Aber in einer unterschiedlichen Stärke.
Christian Krendl wurde der Besuch der Regelschule verweigert.
Er musste in eine Sonderschule und ein Internat.
Dadurch sind auch seine Freundschaften mit Kindern aus seinem Dorf zerbrochen.
Er musste in der Sonderschule darum kämpfen, händisch schreiben lernen zu dürfen.
Tobias Buchner hat die Regelschule in seinem Dorf besucht.
Er hatte dort die Möglichkeit in die Gymnasiumklasse zu gehen. Andere seiner Freunde nicht. Schon bald zerbrachen Freundschaften aufgrund der Einteilungen der Schüler*innen nach Fähigkeiten.
Aber auch Tobias lernte, wie sich schlechte Noten anfühlen.
Er wurde deswegen beschämt.

doi.org/10.35468/5980-06

Er konnte aber Abitur machen und hatte dadurch viele Möglichkeiten.
Wie wir gezeigt haben, ist Ableismus ein starkes Machtverhältnis.
Es beeinflusst uns alle.
Es muss darauf noch mehr hingewiesen werden.
Und darüber nachgedacht werden, wie wir das ändern können. Damit Schule gerechter wird.
Und Lernen ALLEN mehr Spaß macht.

Verwendete Literatur

Buchner, Tobias (2022): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Yaliz; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS , 203-227.

Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buchner, Tobias & Lindmeier, Christian (2019): Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung. In: Sonderpädagogische Förderung Heute 64 (3), 233-239.

Campbell, Fiona A. Kumari (2009): Contours of Ableism. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Campbell, Fiona A. Kumari (2008): Exploring internalised Ableism using critical race theory. In: Disability & Society 23 (2), 151-162.

Giese, Martin & Ruin, Sebastian (2018): Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. In: Sport in Society 21 (1), 152-165.

doi.org/10.35468/5980-06

Reflexionen von MACHT im Kontext von Schule



Barbara Drinck

Schule und ihre Macht



1 Einleitung

Berufsmäßige Pädagogik steht häufig unter einem unausgesprochenen Verdacht, nicht nur zu erziehen und zu fördern, sondern auch – oft bloß in subtiler Form – Macht über Kinder auszuüben. Dieser Verdacht wurde erhärtet durch ständig neu aufgedeckte Vorkommnisse etwa in Internaten oder intransparent organisierten pädagogischen Institutionen, zu denen auch Schulen zählen (siehe Thole et.al 2012).

Wir werden in der folgenden Diskussion sehen, welche Schwierigkeiten sich ergeben, wenn es darum geht, Macht in pädagogischen Einrichtungen wie der Schule zu analysieren. Ich werde längst nicht alle Aspekte nennen und untersuchen können. Ansatzweise können die Bedingungen beschrieben werden, die Institutionen schaffen, so dass dort ungute Machtverhältnisse entstehen. Es kann darüber berichtet werden, wie durch ein falsch verstandenes pädagogisches Konzept Machtmissbrauch in der Schule ermöglicht wird und ein neutral-objektiver Umgang damit aus dem Blick geraten kann. Für mehr als diese Betrachtungen bräuchten wir ein umfassendes, interdisziplinär angelegtes Vorhaben (siehe Bahne 2021).

2 Aufklärungsarbeit

Eine moralische Verantwortung der Pädagogik liegt darin, die komplexe – jedoch meist verborgene – Machtstruktur in der Schule zu erforschen und Schutzkonzepte gegen die Formen von Gewalt, die Kinder und Jugendliche erleben, entsprechend zu erstellen, damit diese verhindert oder zumindest gestoppt werden können. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis auf Schutzkonzepte wichtig, die Maßnahmen aufzeigen, die für die Prävention vor und Intervention bei Gewalt in schulischen Einrichtungen notwendig sind. Schutzkonzepte sind notwendige Instrumente der Schulentwicklung.

Dazu benötigt es eine mutige Haltung von Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen, um die erzieherische Professionalität zum vorliegenden Thema zu schärfen: All diejenigen, die mit Schutzbefohlenen arbeiten, müssen nicht nur selbstreflektiert professionell handeln, sondern auch die Fallstricke kennen, die sich in pädagogischen Institutionen für die Kinder und Jugendlichen auftun können.





doi.org/10.35468/5980-07

Die Schulpädagogik soll selbstverständlich hierbei Verantwortung übernehmen, indem sehr viel engagierter als bisher Präventionsmaßnahmen entwickelt werden, so dass Einrichtungen, Behörden, Beratungsstellen und Familien – und dort auch die potentiell Betroffenen – gerüstet sind gegen problematische Grenzüberschreitungen durch Täter*innen und vorbereitet sind gegen Verschleierungen durch Zeug*innen (vgl. UBSKM).

3 Der Trainingsort für die Demokratie ist die Schule

Schule soll der Ort sein, an dem Demokratie gelernt werden kann (KMK 2009). Eine der Hauptforderung an die Menschen, die sich im schulischen Raum begegnen, soll in der Befähigung zur Redlichkeit und Verantwortungsübernahme, zur gesellschaftlichen chancengerechten Teilhabe und Achtung der Menschenrechte liegen:

> „Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht. … Die Menschenwürde ist die wichtigste Werteentscheidung des Grundgesetzes. Sie kommt allen Menschen allein schon kraft ihres Menschseins zu und ist unantastbar. Somit ist auch Schule kein wertneutraler Ort. Das pädagogische Handeln in Schulen ist von demokratischen Werten und Haltungen getragen, die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen" (KMK 2009, 3).

Ein zentrales Ziel schulischer und d. h. auch politischer Bildung muss daher darin bestehen, Schüler*innen zu einer selbstbestimmten, gleichberechtigten Teilnahme und Mitgestaltung an der Demokratie zu befähigen. Dass Lehrkräfte hierfür nicht nur ausgebildet sind, sondern ihr Wissen auch professionell handelnd umsetzen können, ist evident, denn Lehrer*innen nehmen eine zentrale Aufgabe im Sozialisationsprozess der Heranwachsenden wahr. Sie sind als Vorbilder wichtig in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Wenn wir allein die Zeitdauer betrachten – laut Unicef 38,5 Stunden pro Woche (für 2013), die Schüler*innen gemeinsam mit dem pädagogischen Personal in der Schule verbringen, wird deutlich, wie groß der Einfluss und damit auch die Wichtigkeit von Lehrer*innen für die Kinder und Jugendlichen im schulischen Alltag sind.

Es ist dringend geboten, dabei eines nicht zu vergessen: Lehrer*innen können ebenso wie Eltern Auf- und Vorgaben für die Erziehung der Heranwachsenden festlegen. Daher nehmen sie eine im Erziehungsgeschehen machtvolle Position ein, d. h., Lehrer*innen besitzen nicht nur Autorität den Schüler*innen gegenüber, sondern sie haben sogar bestimmte Zwangsmittel gegenüber den Lernenden in der Hand. Jedes Schulgesetz der 16 Bundesländer enthält einen entsprechenden Passus. Im sächsischen Schulgesetz steht wie folgt:

doi.org/10.35468/5980-07

> „Zur Sicherung des Erziehungs- und Bildungsauftrags oder zum Schutz von Personen und Sachen können nach dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit Ordnungsmaßnahmen gegenüber Schülern getroffen werden, soweit andere Erziehungsmaßnahmen nicht ausreichen“ (Sächs. Schulgesetz § 39 Abs. 1).

Durch dieses Recht wird eine Lehrperson in eine überlegene Position zu den Schüler*innen gestellt. Sie steht im Unterricht 20 bis 30 Heranwachsenden gegenüber, die aus den verschiedensten sozialen Verhältnissen stammen und unterschiedliche Biografien und Erfahrungen aufweisen; sie bilden eine heterogene Gruppe. Die Heranwachsenden sind sich keinesfalls gleich im Sinne von identisch, da sowohl das Elternhaus als auch das Lebensumfeld, in dem sie aufwachsen, ihnen unterschiedliche Voraussetzungen mitgeben. Der Auftrag einer Gleichbehandlung muss die Lehrer*innen also herausfordern. Um alle Schüler*innen gleichberechtigt und chancengerecht zu behandeln, dies zu garantieren, wurde in allen Bundesländern eine Fokussierung auf die Grundwerte für schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag in ihrem Schulgesetz erlassen. Hier wieder das sächsische Beispiel:

> „Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage“ (Sächs. Schulgesetz § 1 Abs. 2).

Wolfgang Edelstein fordert seit langem die Besinnung der Schulen auf ihre demokratischen Werte. Er schreibt, um eine demokratische Lebensform zu realisieren, müsse man sich kritisch mit dem hierarchisch strukturierten Schulsystem auseinandersetzen. Ohne diese Auseinandersetzung sei die demokratische Lebensform in der Schule *‚utopisch‘* (vgl. Edelstein 2008).

> „Denn wenn wir diese Aufgabe ernst nehmen würden, müssten wir das Leben in den Schulen auf eine demokratische Lebensform umstellen, in der Kinder Erfahrungen mit einer dem okratischen Lebensweise in einer demokratischen Schulkultur machen, die bis in die Erwachsenenjahre vorhalten. Wir müssten ihnen demokratische Handlungskompetenz vermitteln, die sie wie selbstverständlich im zivilgesellschaftlichen Umgang einsetzen, einen demokratischen Habitus, der ihre Sensibilität und ihre Handlungsweisen auch nach der Schule prägt“ (Edelstein 2008, 6).

4 Der Lebensort Schule

Im Jahr 2012 erschien ein kritisches Buch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig mit dem Titel „Qualität des Lebens und Qualität der Schule“ (Mortag & Nowosad 2012). Der Untertitel „Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten“ verdeutlicht recht genau, was sich die Herausgeberinnen mit diesem Projekt vorgenommen hatten: Sie untersuchten das Wohlfühlen

doi.org/10.35468/5980-07

in der Schule aus der Sicht der Beteiligten. Es war ein ungewöhnliches Projekt, Schule aus Sicht ihrer Subjekte an den Schulen zu untersuchen. Der Begriff Qualität meint dabei mehr als eine messbare Größe von Effektivität und Effizienz, er meint die Beschaffenheit einer achtsamen und gerechten Umgebung. Es ist ein großes Vorhaben, Schule aus dem latenten Verdacht eines Machtapparats herauszuholen und ihr den Auftrag zu geben, ein Wohlfühlort, ein Schutzraum zu sein. Aber genau in diese Richtung entwickelt sich Schule heute.
Wie Edelstein immer wieder betont, soll Schule so gestaltet werden, dass die nachwachsende Generation von der Institution in ihren Rechten anerkannt wird, so dass sie Selbstwirksamkeit erfahren kann und Verantwortung für ihre Lebenswelt Schule übernehmen – das Ganze mit dem Ziel demokratische Lebensformen zu verinnerlichen, soziale Kompetenzen für die Solidargemeinschaft auszubauen und bürgerschaftliches Engagement zu sichern (vgl. Edelstein 2008).
Schule soll ein Ort sein, der Schüler*innen Lebens- und Lernqualitäten vermittelt. Dabei geht es nach Mortag und Nowosad (2012) um die Frage, wie Schüler*innen etwas über die Zugehörigkeit, die Identität mit der Schule erfassen können, wie sie die Freude an dem Schulalltag verstehen. Nur durch eine demokratiepädagogische Konzeption könnten Schüler*innen auf Augenhöhe mit dem Lehrpersonal – also in einem machtfreien Raum – Schule verstehen. Diese Forderungen werden uns in Zukunft begleiten, wenn wir Schule weiterentwickeln wollen. Schule sollte dann ein Ort sein, der zwar ein Lernort ist, aber auch – und das deutlicher als je zuvor – ein Lebensraum, in dem sich die Schüler*innen, aber auch die Lehrer*innen zu Hause fühlen können, in dem die besten Chancen für die Entwicklung der Heranwachsenden angeboten werden.

5 Das System Schule wird durch subtile Machtstrukturen konterkariert

Dennoch gibt es auch die andere Seite, die Seite von Schule als Institution, in der mehr oder weniger ungerecht geurteilt wird, in der zwar einerseits gefördert, andererseits jedoch auch diskriminiert wird, in der nicht immer das Recht von Schwächeren geachtet wird.
Wenn Schule als Machtraum oder sogar Disziplinaranstalt bezeichnet wird, muss fairerweise gesagt werden, dass eine solche Titulierung nicht allein auf Schule zutrifft, denn Machtstrukturen gibt es überall dort, wo Menschen miteinander interagieren (Kupfer 2011, 68-78). Doch Schule ist ein pädagogisches Feld, in dem - wie wir eben gehört haben - zur Demokratie erzogen werden soll. Und hier liegt ein Paradoxon: Denn wie kann also eine Institution, die unzweideutig hierarchisch aufgebaut ist, also Machtstrukturen notwendigerweise aufweist, demokratisch erziehen? Gelingt das?
Schauen wir uns einige der vorhandenen Machtgefälle in der Schule an:

doi.org/10.35468/5980-07

Es besteht der Widerspruch

- in der Ungleichheit von Rechten (Volljährige/Mündige vs. Minderjährige),
- in der Ungleichheit in den Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen),
- in der Ungleichheit von Sanktionierungsgewalt (nur Lehrer*innen können bewerten, Leistung besonders auszeichnen, aber auch strafen),

Daher sind weder die Schulkultur, ebenfalls nicht die organisatorischen Strukturen der Schule noch die pädagogischen Praktiken – Erziehen, Unterrichten, Beurteilen - frei von Machtverhältnissen. Um diese Widersprüche aufzulösen, damit Schule demokratische Werte vertreten kann, braucht man den Raum für eine kritische Reflexion der schulischen Konzeption und Organisation, eine hohe Transparenz und einen angemessenen Grad an Mitwirkung von Schüler*innen und Eltern in der Schule.

6 Macht von Schule – eine theoretische Betrachtung

In aktuellen Bildungsdiskursen wird das Thema *Macht* kontrovers behandelt. Das Entscheidende liegt in der Verantwortlichmachung des Machtverhältnisses: Macht gilt nicht allein wie noch von Helmut Popitz in Anlehnung an Max Weber formuliert als das Vermögen, sich als Mensch gegen andere Kräfte durchzusetzen (Popitz 1992, 22). Zur Erinnerung: Weber ging davon aus, Macht bedeute, etwas nach eigenen Vorstellungen auch gegen den Widerstand der anderen verändern zu können (Weber [1956] 1980, 28). Mit Popitz‘ Theorie würden Lehrer*innen als die besonders Ermächtigten im schulischen Beziehungsgeschehen verstanden. Es würde ihnen (vielleicht zu viel) Macht in den – tatsächlich vorhandenen – komplementären sozialen Beziehungen zuerkannt. Doch es ist innerhalb der Schule, wie wir sie heute in Deutschland haben, gänzlich offen, wie die Schüler*innen oder Eltern in diesem komplementären Verhältnis reagieren: Kommt es zur Unterwerfung, ignorieren sie die Macht der Lehrer*innen, wehren sie sich unter Einsatz rechtlicher Mittel? Es ist also nicht gesagt, ob die Macht von Lehrkräften durchgesetzt werden kann.
Nehmen wir eine andere Perspektive ein, um auf die schulischen Machtverhältnisse zu schauen. Wir gehen jetzt davon aus, als sei keine Person von selbst hier ermächtigt, sondern Macht sei ein diskursives Phänomen und stamme aus subjektlosen Bedingungen. Dann gerät die Institution als Verursacherin in den Blick: Sie ermöglicht durch ihre (Ordnungs-)Struktur eine Machtungleichheit unter den Akteur*innen, die sie selbst nicht gewählt haben, die sie selbst möglicherweise nicht befürworten, die sie vielleicht sogar noch nicht einmal bemerken.
Der Diskurs über Schule – die Theorien der Schule, die Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, der bildungspolitische Auftrag – muss eingebettet in den gesamtgesellschaftlichen Kontext gesehen werden.

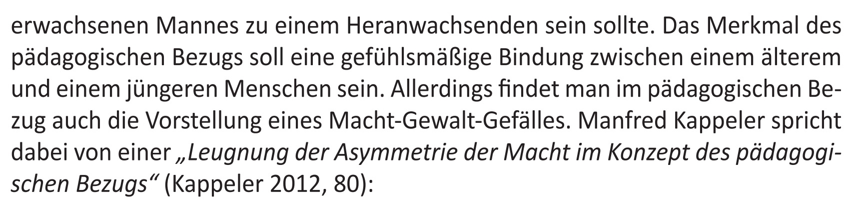
doi.org/10.35468/5980-07

Michel Foucault untersuchte gesellschaftliche Funktionen von Diskursen im Zusammenhang mit Machtpraktiken und Herrschaftsstrukturen. Für ihn sind Machtkonstellationen in modernen Gesellschaften Hegemonieeffekte. Für Foucault ist es relevant, am Diskurs Zeichen eines Wandels der „determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben" (Foucault 1981, 171) zu erkennen.
Diskursanalytisch lassen sich Auswirkungen des Diskurses bei der Konstituierung einzelner Subjekte deuten: d. h., Akteur*innen der Schule sind den Wissensstrukturen des Diskurses ausgeliefert. Wir kommen hier in die Betrachtung der intelligiblen Subjekte in Anlehnung an Judith Butler, die ihre Rollen (vgl. Parsons 1964) unter der Prämisse einer persönlichen Disziplinierung als spezifische Technik der durch Institutionen vorgegebenen Praktiken ausüben. Diese intelligiblen Subjekte verhalten sich sinnvoll und verstehbar. Ihr Verhalten und selbst der Anspruch an sich selbst sind jedoch gesellschaftlich konstruiert, sie sind Effekte bestimmter Machtverhältnisse und bestimmter Diskurspraktiken (Bührmann 1998, 73).
Wenn Institutionen unter der Analyse ihrer Machtordnung betrachtet werden, ist daher nicht die persönliche Macht von Personen hervorzuheben, sondern unser Blick wird sich auf die Ordnung richten, durch die Machtungleichheiten erst möglich wird. Nicht unerwartet bezeichnet Foucault die Schule daher als eine jener Institutionen, in denen die Ordnung der Machtausübung entwickelt worden ist.
„Die Anordnung nach Rängen oder Stufen hat eine zweifache Aufgabe: sie soll die Abstände markieren, die Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisieren; sie soll aber auch bestrafen und belohnen. Die Reihung wirkt sanktionierend, die Sanktionen wirken ordnend. Die Disziplin belohnt durch Beförderungen, durch die Verleihung von Rängen und Plätzen; sie bestraft durch Zurücksetzungen. Der Rang selber gilt als Belohnung oder Bestrafung" (Foucault 1977, 234).

7 Durch Ordnung entsteht eine Verkettung von *Erziehung – Macht – Gewalt*

Die Idee der Reformpädagogik soll hier als Beispiel einer solchen Ordnung dienen, die sich durch einen pädagogischen Theoriediskurs etablieren konnte (Drinck 2021, 253f): Um 1900 setzte eine erziehungswissenschaftliche Wende ein, in der Reformpädagog*innen die bisherige Erziehung zum Untertanen durch eine Pädagogik im Auftrag einer Erziehung zum mündigen Bürger ablösen wollten. Doch waren diese reformpädagogischen Akteur*innen noch im Denken um die Notwendigkeit von Führerschaft in der Erziehung verhaftet.
In der Erziehungsideologie von Führerschaft wurde der Begriff des *pädagogischen Bezugs* (Nohl 1935, 164ff) durch Herman Nohl geprägt: Er meint die Beziehung zwischen Erziehern und Zögling, die in ihrer Grundlage das Verhältnis eines

doi.org/10.35468/5980-07



erwachsenen Mannes zu einem Heranwachsenden sein sollte. Das Merkmal des pädagogischen Bezugs soll eine gefühlsmäßige Bindung zwischen einem älterem und einem jüngeren Menschen sein. Allerdings findet man im pädagogischen Bezug auch die Vorstellung eines Macht-Gewalt-Gefälles. Manfred Kappeler spricht dabei von einer *„Leugnung der Asymmetrie der Macht im Konzept des pädagogischen Bezugs“* (Kappeler 2012, 80):
„Die über den ideologisch aufgeladenen ‚pädagogischen Bezug‘ in der ‚unmittelbaren Begegnung von Mensch zu Mensch‘ als psychische Gewalt wirkende Macht, kann so nicht in den selbstreflexiven und selbstkritischen Blick des/der Erziehenden kommen“ (Kappeler 2012, 81).
Kappeler überlegt, wer schuld ist, wenn einige (wenige) Erzieher*innen die ihnen durch die vorgegebene Asymmetrie ermöglichte Macht missbrauchen. Auch hier stellt sich wieder die Frage nach subjektbezogener bzw. subjektloser Macht: Die Ursache für die Möglichkeit Macht zu haben und diese dann auch zu missbrauchen, liegt in erster Linie in der Struktur der pädagogischen Institution bzw. deren pädagogischem Konzept. So sind die fehlende Transparenz und die unzureichende demokratische Struktur in pädagogischen Einrichtungen für den Machtmissbrauch verantwortlich.

8 Die üble Triangulation

Wir können einerseits feststellen, dass sich die Entwicklung der pädagogischen Konzepte geschichtlich nachvollziehbar aus den theoretischen, aber auch politischen Diskursen erklären. Aus sozialpsychologischer Sicht kommt noch eine weitere Betrachtung hinzu: Hier schaut man auf Dynamiken, die weniger mit den pädagogischen Konzepten zu tun haben, als vielmehr mit gruppenpsychologischen Bedingungen, mit den drei üblen Voraussetzungen:

1. die völlige soziale Isolation,
2. die absolute Rangordnung und Hierarchie innerhalb der Institution und
3. das Stillhalten und Schweigen der Beteiligten und der Mitwisser*innen.

Sicher findet man ähnliches auch in problematischen sozialen Systemen, wie in totalitären Gruppen und Sekten: Isolation nach außen, strenge, meist patriarchale Hierarchien und Stillschweigen.
In den pädagogischen Einrichtungen ist diese *„üble Triangulation“* verheerend (Drinck 2021, 259). Das berühmte Stanford Prison Experiment aus dem Jahr 1971 von Philip Zimbardo kann zur ergänzenden Diskussion beitragen (Zimbardo 2007). Es ging im Experiment darum zu erforschen, was passiert, wenn man sozial und moralisch unauffällige Menschen an einen Ort versetzt, der die drei bereits genannten üblen Bedingungen aufweist. Das Ergebnis des Experiments ist das gleiche, das auch in der realen Welt immer wieder zu beobachten ist: Wer

doi.org/10.35468/5980-07

Macht bekommt, gebraucht oder sogar missbraucht sie auch! Und: Wer in eine unterlegene Position gerät, wird sich unterwerfen (müssen) (Drinck 2021, 259). Also scheint es die Rangordnung in der Struktur einer Institution zu sein, welche eine Person dazu bringt, Unterlegene zu misshandeln bzw. sich von Überlegenen schikanieren zu lassen. Die machtvolle Position bzw. die Unterwerfung ist für das Verhalten maßgeblich verantwortlich und nicht ein Persönlichkeitsmerkmal (Zimbardo 1999). D. h. jede*r kann in diese Situation geraten. Empfehlenswert ist der Film „Experimenter - Die Stanley Milgram Story" von Michael Almereyda aus dem Jahr 2015, um anschaulich zu erleben, was das bedeutet. Denn es ist eine schlichte Tatsache, die Täter*innen zu Täter*innen macht.
So wie es verständlich ist, sich bei Bedrohung der Macht der anderen zu beugen, so ist es fast unverständlich, warum sich die meisten Menschen auch dann unterwerfen, wenn die Machtmittel der anderen nicht ausreichen würden, sie zu unterdrücken.
Der Soziologe Pierre Bourdieu ist diesem Phänomen nachgegangen und hat es anhand der alltäglichen Fügungen von Frauen unter Männergewalt untersucht (Bourdieu 1997). Geschlechterverhältnisse unterliegen in den meisten Gesellschaften einer sozialen Hierarchie. Deren Einhaltung ist davon abhängig, welche sozialisatorischen Erfahrungen gemacht wurden. Die symbolische Macht der Männer muss von den

> „Beherrschten eine Form von Zustimmung erhalten, die nicht auf der freiwilligen Entscheidung eines aufgeklärten Bewusstseins beruht, sondern auf der unmittelbaren und vorreflexiven Unterwerfung der sozialisierten Körper" (Bourdieu 1997, 170).

Dass sich auch Frauen, die völlig gleichberechtigt mit den Männern sind, unterwerfen, kann nur damit erklärt werden, dass ihre Sozialisation einen größeren und prägenderen Einfluss auf ihre Wahrnehmung und Gestaltung der Machtverhältnisse im persönlichen Miteinander hat als die objektive rechtliche Tatsache (Drinck 2008, 220f).
Für die Schule wäre hieran angeknüpft zu überlegen, wie alte Erfahrungen, auch die der Eltern mit ihrer eigenen Schulzeit, die Unterwerfung von Schüler*innen unter das Diktat der Schule begünstigen und wie man diese Unterwerfung wieder aufgeben kann. Objektiv herrscht keine Gleichberechtigung zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen, so dass Bourdieus Beispiel nur begrenzt übertragbar ist.
1961 schockierte der US-amerikanische Psychologe Stanley Milgram die Welt mit einem anderen Experiment: Seine Proband*innenen wurden unter dem Druck des Studienleiters angehalten, einer fremden Person zur Strafe Elektroschocks zu verpassen, wenn sie (unsinnige) Aufgaben falsch gelöst hat. Sie taten es - sogar bis zum vermeintlichen tödlichen Stromstoß. Man fragt sich warum. Die Antwort war, weil sie nicht gelernt hatten, Autoritäten zu widersprechen,

doi.org/10.35468/5980-07

weil unsere *„Bereitschaft, andere leiden zu lassen, wenn eine Autorität es uns aufträgt, … groß (ist)“* (Zimmer 1981, 201).
Heute würde das Experiment hoffentlich nicht mehr so deutliche Ergebnisse liefern, da wir in der Zwischenzeit gegen falsche Autoritäten besser immunisiert worden sind; dies sollte das Resultat der demokratischen Erziehung der Schule sein, die in der Tradition der Autoritarismusforschung des Adorno-Kreises (Adorno et al. 1973) intellektuelle Antikörper im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelt haben müsste! Es bleibt zu hoffen!

9 Die Gefahr für die Schule

Es sollte in diesem Aufsatz auch die Frage danach gestellt werden, *was* Gewalt erlaubt! Die Ideologie, die hinter einer gewissenlosen Missachtung Schutzbefohlener steht – Jürgen Oelkers nennt sie treffend „Deckideologie“ (Oelkers 2012, 39) –, ist eine Weltanschauung, die vorgibt, für gesellschaftliche Probleme mit der jungen Generation immer die ‚richtige‘ Lösung zu haben (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022). Diese ‚Lösung‘ soll den unterjochenden Umgang mit Schwächeren im Sinne einer pervertierten Sicht von Erziehung legitimieren: Strafen erfolgen bei kleinsten Abweichungen, und Belohnungen sind zu erwarten, wenn die (ideologischen) Regeln befolgt werden.
Daher ist es zu prüfen, wie bestimmte Konzepte pädagogische Einrichtungen in Gefahr bringen, Unterwerfung zuzulassen. Ein Führerkult, der eben zur Sprache kam, beispielsweise kann zum seelischen Ausbeutungsverhältnis werden, dem kaum jemand Widerstand leistet. Der *pädagogische Bezug* (Nohl 1935) mit seinem Konzept der Asymmetrie der Macht kann zuwendungsbedürftige Kinder und Jugendliche in eine Abhängigkeit bringen:
„Diese Isolation von der Familie, vom Herkunftsmilieu und allen möglichen Außenbeziehungen, ist ein wesentlicher Aspekt der Geschlossenheit, in deren Innerem die in jedem Erziehungsverhältnis angelegte Macht des Erziehenden in blanke Gewaltausübung umschlagen kann“ (Kappeler 2012, 71).
In Einrichtungen, die mit Macht als Erziehungsstrategie und Führerkult arbeiten, die Deckideologien hochhalten, entsteht etwas, das Ervin Goffman (1961) in seinem Buch „Asyle“ eine *„totale Institution“* nennt. Institutionen sind zwar zum einen soziale und moralische Stützen, wie Arnold Gehlen (1956) dies in „Urmensch und Spätkultur“ darlegt, dabei wird das Angewiesensein des Menschen auf Institutionen wie Staat, Familie und Recht beschrieben und man kann hier sogar von einer Institutionsbedürftigkeit im anthropologischen Sinne sprechen. Es steckt jedoch auch eine Gefahr in den Institutionen, darauf weist Goffman hin: Sie können in totalitäre Strukturen übergehen, dann – so möchte ich das vorher Gesagte noch einmal wiederholen -, wenn sie isolieren, hierarchisieren und Redeverbot (d. h. man darf nicht über die Wahrheit des Erlebten sprechen) erteilen.

doi.org/10.35468/5980-07

Machtmechanismen wirken auch hier durch die Isolierung von Menschen in einen nach außen abgeschlossenem Bereich, wobei jeder Transfer im internen Bereich und auch von dort nach außen kontrolliert wird. Weiter ist im Hierarchiesystem eine feste soziale Rangordnung vorgesehen, die niemand umgehen darf.
Schule hat heute in der Regel nicht mehr den Charakter einer totalen Institution, dennoch ist die Beschäftigung mit den Bedingungen einer totalitären Struktur und deren Folgen wichtig, um zu verstehen, wie Machtstrukturen subtil in Institutionen weiterwirken – auch in einer geringeren Form von Zwang können negative Effekte auf die Betroffenen beobachtet werden.

10 Schlussbetrachtung

Es konnten Bedingungen beschrieben werden, durch die eine Institution, wie die Schule, Machtverhältnisse ermöglicht. Es wurde auch darüber berichtet, wie pädagogische Konzepte zu Machtmissbrauch verleiten können. Es wurde darauf hingewiesen, dass die moralische Verantwortung der Pädagogik aus der mutigen Haltung der Akteur*innen in den Schulen resultiert, die in ihrer erzieherischen Professionalität den Schüler*innen einen Schutzraum ermöglichen. Es war vom Paradoxon die Rede, da Schule der Ort ist, an dem Demokratie gelernt wird, aber auch Hierarchien gerade diesen Anspruch konterkarieren. Daher ging es in der Diskussion um die Frage, welche Ordnung Machtverhältnisse erst möglich macht: Der pädagogische Bezug, zugegebenermaßen ein auslaufendes pädagogisches Konzept, ließ eine Ordnung des Denkens zu, in der der Zögling in der Abhängigkeit zum Pädagogen in eine subtil affektive Bindung gebracht wurde, aus der er sich selbst nicht herauslösen konnte. Wären jetzt nicht durch die Gutachten um schulischen Missbrauch (vgl. Thole et. al. 2012; Bahne 2021) gerade ähnlich gelagerte Fälle angesprochen worden, würde dieses Konzept wahrscheinlich in Vergessenheit geraten.
Kappler (2012) nennt die mit Abhängigkeit verbundene Ordnung Macht-Gewalt-Gefälle. Gewiss ist es wieder eine hochaktuelle Frage, die sich darum dreht, wer schuld ist, wenn in einem solchen Machtgefälle Unterlegene missbraucht werden: Sind es die Pädagog*innen oder ist es die Institution, die eine solche Deckideologie zulässt?
Es wurden noch differenzierter die drei üblen Bedingungen betrachtet, in deren Folge institutionell verankerte Strukturen für den Machtmissbrauch verantwortlich gemacht werden können. Wir finden sie angezeigt durch das Standford Experiment und das Experiment von Milgram.
Eine einer Institution zugrunde liegende Ideologie wird dann gefährlich, wenn sie zu einer Deckideologie wird, denn eine Deckideologie ist die Rechtfertigung für die Missachtung der Integrität Schutzbefohlener. Zwar ist der Mensch auf

doi.org/10.35468/5980-07

Institutionen angewiesen, das erlaubt dennoch nicht, institutionelle Strukturen zu rechtfertigen, die den Machtmissbrauch begünstigen.
Alles in Allem besteht ein Widerspruch: Einerseits ist Schule ein Ort, an dem Hierarchien bestehen, ein besonders gefährdetes Feld, wo andererseits zur Demokratie erzogen werden soll, aber die Rechte der schulischen Akteur*innen nicht auf Gleichheit bedacht sind. Machtstrukturen gibt es in allen institutionellen Zusammenhängen. Wenn wir uns mit diesem Thema beschäftigen und dabei die Schule mit ihrer institutionell verankerten Macht im Blick haben, müssen wir uns eingestehen, dass Schule nie ganz eine Einrichtung sein kann, in der alle Akteur*innen zueinander in einem egalitären Verhältnis stehen. Schule ist hierarchisch aufgebaut und Schule verteilt unter den schulischen Akteur*innen ungleiche Zuständigkeitsbereiche.
Allerdings hat Schule einen wichtigen Auftrag, sie ist geschaffen für Chancengerechtigkeit, für die Vermittlung demokratischer Werte und für die Erziehung zu mündigen Bürger*innen.
Abschließend soll Theodor W. Adorno noch einmal zu Wort kommen. Er hat die schulische Erziehung in ihrer wesentlichen Rolle als Möglichkeit eines moralischen Fortschritts des Einzelnen sowie der Gesellschaft insgesamt gesehen. Schulische Erziehung könne den Schüler*innen eine souveräne Ich-Stärke vermitteln und demokratisches Denken lehren. Egalitäre menschliche Beziehungen seien ein Garant für eine gerechte Gesellschaft. Es bedürfe daher kollektiver Erziehungs- und Bildungsziele durch die Schule für die heranwachsende Generation. *„Deshalb ist der Abbau jeglicher Art von unerhellter Autorität (…) eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine Entbarbarisierung*“ (Adorno 1970, 138).
Eine Demokratie, die funktioniert und nicht nur als Schein besteht, brauche mündige, emanzipierte Menschen und die Schule sei hier der Ort, an dem diese Grundsätze vermittelt werden sollen.

Literatur

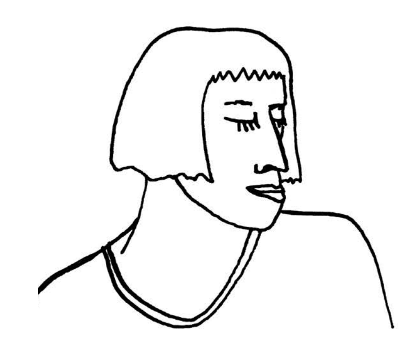
Adorno, Theodor W.; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J. & Sanford, R. Nevitt (1973): Die autoritäre Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bahne, Thomas (2021): Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs. Regensburg: Friedrich Pustet.
Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene & Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel der Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 153-217.
Bührmann, Andrea Dorothea (1998): Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositive. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt, New York: Campus, 71-94.
Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Ideologie. Online unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320506/ideologie/ (Abrufdatum: 14.02.22).

doi.org/10.35468/5980-07

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2013): Schule ist Vollzeitjob für Kinder. Online unter: https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2012/schule-ist-vollzeitjob-fuer-kinder/14834 (Abrufdatum: 15.02.22).
Drinck, Barbara (2008): The Forms of Power: The Consequences for Individuals and Society. Bulletin of the Institute of Oriental Philosophy, (24), 215–236.
Drinck, Barbara (2021): Die moralische Verantwortung der Pädagogik im Umgang mit Macht. In: Bahne, Thomas (Hrsg.): Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs. Regensburg: Friedrich Pustet, 250-164.
Edelstein, Wolfgang (2008): Wozu Demokratielernen? Vortrag auf der Fachtagung „Demokratietag“. Online unter: https://gud.bildung.hessen.de/Tagungen/Vortrag_Wozu_Demokratielernen_Prof-W-Edelstein.pdf (Abrufdatum: 15.02.22).
Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1981): Die Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Gehlen, Arnold (1956): Urmensch und Spätkultur: Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn: Athenäum.
Goffman, Erving (1961): Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Washington: Doubleday.
Kappeler, Manfred (2012): Ambivalenzen in der „Neuen Erziehung“. In: Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe &Thompson, Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich, 58-83.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 14.02.22).
Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten. Wiesbaden: VS.
Mortag, Iris & Nowosad, Inetta (Hrsg.) (2012): Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten. Online unter: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_de.pdf (Abrufdatum: 15.02.22).
Nohl, Hermann (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2. durchges. u. mit e. Nachw. vers. Aufl. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
Oelkers, Jürgen (2012): „Pädagogischer Eros“ in deutschen Landerziehungsheimen. In: Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe &Thompson, Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich, 27-44.
Parsons, Talcott (1964): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
Popitz, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.
Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich.
UBSKM Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (o.J.): Schutzkonzepte. Online unter: https://beauftragter-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte (Abrufdatum: 07.02.22).
Weber, Max (1956/1980). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, 1. Halbband. Tübingen: Mohr.
Zimbardo, Philipp G. (1999): Stanford Prison Experiment, https://www.prisonexp.org/german (Abrufdatum 14.02.2022).
Zimbardo, Philip (2007): The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil. London: Rider.
Zimmer, Dieter E. (1981): Das Unbehagen an der Autorität. Online unter: http://www.dezimmer.net/HTML/autoritaet1981.htm (Abrufdatum: 02.01.22).

doi.org/10.35468/5980-07

FORMEN der Machtanwendung in Schule





Beate Schlothauer, Nico Leonhardt und Jenny Trabhardt



Der Zusammenhang von (Leichter) Sprache und Macht in der Schule

1 Einleitung

Macht ist in der Gesellschaft ungerecht verteilt.
Menschen haben unterschiedlich viel Macht.
Macht entsteht in Beziehungen zwischen Menschen.
Überall in der Gesellschaft wird Macht ausgeübt.
Zum Beispiel in der Schule und Zuhause und auf Arbeit.
Macht beeinflusst die Art und Weise von Menschen.
Viele Menschen üben ihre Macht unterschiedlich aus.
Manche nutzen ihre Macht um zu helfen.
Und andere nutzen ihre Macht aus.

In diesem Text schreiben wir über Macht und Sprache.
Wir wollen klären, wie diese zwei Dinge zusammenhängen.
Dabei wollen wir auch auf Leichte Sprache eingehen.
Am Ende des Textes geht es um Macht und Sprache in der Schule.
Und auch um Leichte Sprache in der Schule.
Der Text ist also so aufgebaut:

- Sprache und Macht
- Leichte Sprache und Macht
- (Leichte) Sprache in der Schule und im Unterricht
- Zusammenfassung





doi.org/10.35468/5980-08

2 Sprache und Macht

2.1 Wie hängen Sprache und Macht zusammen?

Macht kann sich auf verschiedene Arten zeigen.
Zum einen durch Sprache, aber auch durch Mimik und Gestik oder durch verschiedene Handlungen.
Wenn zum Beispiel eine Person sehr laut redet und ein angestrengtes Gesicht macht, deutet es auf Enttäuschung oder Wut hin.
Das kann mächtig wirken.

Sprache und Macht sind also sehr stark miteinander verbunden.
Sprache kann einen großen Einfluss auf andere haben.
Es ist ein Unterschied, ob eine Person rumschreit oder ruhig und leise spricht.
Im Miteinander von Menschen spielt Macht eine große Rolle.
Denn zwischen Menschen gibt es immer Macht.
Es gibt dabei auch 2 Seiten von Macht.
Sprache kann zum Beispiel ausgrenzend oder unterdrückend wirken.
Sie kann aber auch dabei helfen Veränderungen zu bewirken.
Jeder Mensch hat seine eigene Art und Weise über Macht und Sprache zu denken.
Es wird von jedem Menschen anders wahrgenommen.
Jeder Mensch interpretiert die Sätze die jemand anderes sagt unterschiedlich.

2.2 Wie kann Sprache wirken?

Wie Sprache wahrgenommen wird, hängt auch davon ab wie man aufgewachsen ist.
Man beginnt Sprache zu entwickeln, wenn man ein Kind ist.

doi.org/10.35468/5980-08

Schon als Baby drückt man sich mit Lauten aus.
Die Sprache der Eltern und der Umgebung beeinflussen die Sprache des Kindes.
Zum Beispiel sind folgende Fragen wichtig:

- Welche Sprache benutzt die Familie?
- Lernt man in seinem Umfeld viele Wörter?
- Lernt man dort Wörter, die in der Schule oder später im Leben und im Beruf wichtig sind?

Mit den Jahren entwickelt sich die Sprache weiter und passt sich dem eigenen Charakter an.
Sprache ist also eng verbunden mit unseren Erfahrungen.

Ein weiteres Beispiel:
Wenn mehrere Menschen das Wort Urlaub hören,
dann denkt jede*r anders darüber.
Je nachdem was die Menschen zum Thema Urlaub erlebt haben.
Manche denken dabei vielleicht an einen Strand.
Andere denken dabei an ihre Familie.
Oder andere denken schlecht darüber, weil der letzte Urlaub schlecht war.

Sprache kann also unterschiedliche Gefühle und Gedanken auslösen.
Dadurch kann man mit Sprache auch andere beeinflussen.
Das nennt man auch Framing.
Framing ist ein englisches Wort.
Es beschreibt einen Rahmen um eine Situation.
Es geht also darum, wie man ein Thema oder eine Situation mit Sprache rahmt.
Es geht auch darum, welche Gedanken und Gefühle man mit Sprache auslösen möchte.

doi.org/10.35468/5980-08

Zum Beispiel:
Wenn ich von der Klima-Krise spreche,
denken viele an etwas Schlechtes.
Weil eine Krise etwas Schlechtes ist.
Wenn man aber vom Klima-Wandel spricht,
löst das bei vielen keine negativen Gefühle aus.
Weil ein Wandel auch was Gutes sein kann.

Wie man eine Situation mit seiner Sprache rahmt,
kann einen beeinflussen.
Es kann sich ändern, wie man über ein Thema denkt.
Man kann diese Rahmung für Gutes oder Schlechtes benutzen.
Sprache kann auch beeinflussen wie wir über andere
Menschen denken.

Zum Beispiel:
Sprache beeinflusst, wie in unserer Gesellschaft über
Menschen mit Behinderung gesprochen und gedacht wird.
Wenn über Behinderung immer nur schlecht gesprochen wird,
verbinden viele Menschen auch nur etwas Schlechtes damit.
Viele denken dann:
Es ist normal, dass eine Behinderung etwas Schlechtes ist.

Sprache kann sich also machtvoll auf Menschen auswirken.
Zum Beispiel:

- Sie kann unterdrückend wirken.
- Sie kann beängstigend wirken.

Oder:

- Sie kann bestärkend sein.
- Sie kann Mut machen.

Es ist also wichtig darauf zu achten, wie man die Macht der
Sprache einsetzt.

doi.org/10.35468/5980-08

Sprache kann aber auch anders machtvoll sein.
Mit Sprache kann man auch Menschen ausschließen.
Je nachdem wie man Sprache verwendet.
Oder wie kompliziert man spricht.

Zum Beispiel:
In unserer Gesellschaft gilt es als gut, wenn man viele Wörter kennt.
Und wenn man sich kompliziert ausdrücken kann.
Aber nicht jede*r hat denselben Zugang zu Sprache.
Wenn man sehr viele schwere Wörter benutzt,
kann es nicht jeder verstehen.
Dann kann nicht jede*r dasselbe Wissen bekommen.
Das ist sehr machtvoll, weil nicht alle teilhaben können.

Leichte Sprache soll das ändern.
Was Leichte Sprache ist und wie auch sie machtvoll sein kann,
wird im nächsten Textteil beschrieben.

3 Leichte Sprache und Macht

Menschen mit Behinderung erleben oft Machtausübungen.
Zum Beispiel auf der Arbeit oder in der Schule.
Auch Betreuer*innen von Menschen mit Behinderung üben oft Macht aus.
Oft wird Menschen mit Behinderung nicht zugehört.
Menschen mit Behinderungen werden oft ausgeschlossen.
Egal ob in Gesellschaft oder Freizeit oder im Unterricht.
Menschen mit Behinderung dürfen oft nicht mitreden.
Oder werden nicht gehört.
Deshalb bildeten sich Selbstvertreter*innen Gruppen.
Diese fordern Barrierefreiheit und Mitbestimmung und mehr Macht. Es gibt heute trotzdem noch viele Barrieren.

doi.org/10.35468/5980-08

3.1 Was ist Leichte Sprache?

Leichte Sprache wurde von Selbstvertreter*innen erfunden.
Sie haben überlegt, wie Sprache sein muss, damit sie alle verstehen.
Dafür haben sie Regeln für Leichte Sprache aufgeschrieben.

Zum Beispiel:

- Es dürfen keine zu langen Sätze sein.
- Sonderzeichen sollen vermieden werden.
- Die Bilder müssen zum Text passen.

Leichte Sprache soll sich an diese Regeln halten.
Dafür gibt es Prüfer*innen und Übersetzer*innen.
Übersetzer*innen übersetzen schwere Texte in Leichte Sprache.
Prüfer*innen überprüfen diese dann anhand der Regeln.
Menschen die Leichte Sprache lernen wollen, können zu einer Schulung gehen.

Leichte Sprache kann helfen Barrieren abzubauen.
Menschen die Leichte Sprache brauchen haben weniger Macht.
Sie können oft nicht überall mitmachen oder mitreden.

Zum Beispiel:

- Weil sie Texte nicht verstehen.
- Weil sie nicht verstehen, was gesprochen wird.
- Weil man Ihnen weniger zutraut, als Menschen die kompliziert sprechen können.

Leichte Sprache ist wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten.
Sie soll aber auch für ältere Menschen mit Demenz sein.
Oder Menschen die Deutsch nicht als Muttersprache lernen.

doi.org/10.35468/5980-08

Leichte Sprache soll Menschen helfen besser lesen und schreiben zu lernen.
Viele Menschen können sich durch Leichte Sprache besser mitteilen.
Es sollen noch mehr Texte in Leichte Sprache übersetzt werden.
Dann sind mehr Themen für alle Menschen verständlich und zugänglich.

Neben der Leichten Sprache gibt es noch andere Varianten von verständlichen Texten.
In der Öffentlichkeit gibt es für verständliche Texte sehr viele Namen.

Zum Beispiel:

- Einfache Sprache
- Leicht erklärt
- Leicht verständlich

Es ist also oft nicht ganz eindeutig, was genau gemeint ist.

3.2 Was kann man an der Leichten Sprache kritisieren?

Menschen mit Lernschwierigkeiten sind sehr unterschiedlich.
Das was sie können ist auch sehr unterschiedlich.
So ist es auch beim Lesen.
Leichte Sprache hat sehr viele Regeln.
Und man darf nicht von diesen Regeln abweichen.
Das macht es aber auch schwer, dass ein Text in Leichter Sprache wirklich für alle gut ist.

Manche sagen das Leichte Sprache zu vereinfacht ist.
Und dadurch Informationen verloren gehen können.

doi.org/10.35468/5980-08

Oft bekommen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Texte in schwerer Sprache gar nicht.
Sie können also nicht beide Möglichkeiten lesen,
um dazuzulernen.

Außerdem gibt es noch nicht zu jedem Thema verständliche Texte.
Oft sind Texte in Leichter Sprache nur zu bestimmten Themen.
Zum Beispiel:
In vielen Texten in Leichter Sprache geht es um das Thema Behinderung.
Von vielen anderen Themen sind Menschen mit Lernschwierigkeiten aber trotzdem ausgeschlossen.
Leichte Sprache kann also auch ausschließen.
Das ist machtvoll.

Eigentlich soll Leichte Sprache eine Unterstützung sein.
Das heißt, nicht alle müssen Leichte Sprache nutzen.
Sie soll aber dabei helfen Dinge zu verstehen.
Sie soll auch helfen sich weiterzuentwickeln.
Zum Beispiel beim Lesen von Texten.
Wie gut das gelingt weiß man aber eigentlich nicht.
Dazu gibt es zu wenig Untersuchungen.
Eine Untersuchung zur Leichten Sprache hat gezeigt:
Leichte Sprache hilft nicht immer besser lesen zu lernen.

3.3 Was wäre wichtig für verständliche Texte?

Außerdem geht es nicht nur darum Texte leichter zu machen.
Wichtig ist auch, dass der Inhalt verstanden wird.
Man muss auch wissen, für wen genau der Text ist.
Und was der Text sagen möchte.
Zum Beispiel:

doi.org/10.35468/5980-08

- Ob der Text mich informieren soll.
- Oder ob der Text eher eine Werbung sein soll.

Es ist also wichtig zu sehen, welche Funktion der Text hat.
Das gelingt bei Texten in Leichter Sprache oft nicht.

Es gibt leider wenig Untersuchungen zu dem Thema in der Wissenschaft.
Einige Untersuchungen zeigen aber, dass die Kritikpunkte stimmen.
Es braucht noch viel mehr Untersuchungen,
Auch damit sich Leichte Sprache weiter entwickeln kann.

Wir glauben, dass es unterschiedliche Formen von verständlichen Texten braucht.
Es sollte Texte mit unterschiedlichen Schwierigkeiten geben.
Nicht nur Leichte und schwere Sprache.
Man braucht auch Texte dazwischen.
Damit man eine Auswahl hat und dazu lernen kann.
Und damit wirklich alle teilhaben können.

Wie das in der Schule gut gelingen kann, wird im nächsten Textteil beschrieben.
Dabei wird auch beschrieben wie machtvoll Sprache in der Schule sein kann.

4 (Leichte) Sprache in der Schule und im Unterricht

Schule hat einen großen Einfluss auf unsere Sprache.
Macht und Sprache spielen in der Schule also eine große Rolle.
Macht ist zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen unterschiedlich verteilt.

doi.org/10.35468/5980-08

Die Sprache in der Schule ist anders und schwerer als im Alltag und in der Freizeit.
In der Schule wird darauf geachtet, wie Sprache verwendet wird.
Es wird darauf geachtet, welche Wörter genutzt werden und wie ein Satz aufgebaut ist.
Die Sprache in der Schule verändert sich im Laufe der Zeit.
Je höher die Klassenstufe umso schwerer und komplizierter wird die Sprache.
Es werden mehr Wörter und Fachbegriffe benutzt.
Auch die Sätze werden länger.
Nicht nur die Sprache der Lehrer*innen wird schwerer, auch die der Schüler*innen.

4.1 Wie beeinflusst die Sprache das Lernen?

Zu Schulbeginn haben alle Schüler*innen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten.
Dabei ist der Einfluss des Umfelds auf die Sprache der Schüler*innen groß.
Zum Beispiel:
Nicht in allen Familien wird die Sprache genutzt, die in der Schule wichtig ist.
Manche Kinder kennen schon die Sprache die in der Schule wichtig ist.
Andere Kinder kennen die Sprache nicht.
Daran sieht man:
Nicht jede*r kann gleich gut lernen.
Manche haben Vorteile, weil sie vieles schon kennen.

Zum Beispiel:

- weil sie sich mehr Materialien leisten können.
- weil sie sich Nachhilfe leisten können.

doi.org/10.35468/5980-08

In der Schule ist es auch wichtig ganz korrekt Deutsch zu sprechen.
Das wird als besonders gut bewertet.
Andere Sprachen oder ein Dialekt werden oft nicht als wichtig und gut anerkannt.
Das Ziel ist also eine besonders gute Bildungssprache.
Das schließt aber viele Schüler*innen aus.
Oft ist diese Bildungssprache nicht für alle verständlich.
Leichte Sprache wird in der Schule bisher nur ganz wenig benutzt.

4.2 Welche Rolle spielen die Lehrer*innen?

Die Sprache der Lehrkräfte beeinflusst aber das Verständnis der Schüler*innen.
Wie gut oder schlecht sie den Unterrichtsinhalt verstehen.
Lehrkräfte müssen:

- sich Gedanken über die Gestaltung des Unterrichts machen.
- Und sich überlegen, welche Sprache sie verwenden.

Sprache und Unterrichtsinhalt lassen sich nicht voneinander trennen. Nicht nur das Unterrichtsthema ist wichtig.
Sondern auch die Sprache die verwendet wird ist wichtig.

Deshalb müssen Lehrkräfte Schüler*innen beibringen wie man Sprache verwendet.
Zum Beispiel:

- wie man über bestimmte Themen spricht.
- wie man einen Satz bildet.
- wie man einen Vortrag hält.
- oder wie man Fachbegriffe benutzt.

doi.org/10.35468/5980-08

Im Unterricht ist auch die Art und Weise wichtig wie Lehrer*innen sprechen.
Lautstärke, Ton, Aussprache, Schnelligkeit und Schwierigkeit sind dabei wichtig.
Die Sprache der Lehrer*innen muss angepasst sein:

- an die Situation.
- an die Klasse.
- an die Schüler*innen.

Lehrkräfte sollten nachfragen und sichergehen ob alle Schüler*innen das Thema oder die Aufgabe verstehen.

Lehrer*innen müssen auch klar und deutlich sagen was sie erwarten.
Neue Fachbegriffe können schrittweise eingeführt werden.
Zum Beispiel:

- Es kann eine Liste mit schweren Wörtern angelegt werden.
- Wörter können wiederholt geübt werden.
- Oder es können unterschiedlich schwere Texte angeboten werden.

4.3 Wie muss verständliche Sprache im Unterricht sein?

Schüler*innen müssen die Sprache im Unterricht gut verstehen.
Leichte Sprache kann dabei helfen.
Es gibt aber bisher nur wenig Materialien in Leichter Sprache.
Und es gibt wenig Ideen wie Lehrer*innen Materialien und Texte im Unterricht gut einsetzen können.
Es reicht nicht, dass Lehrer*innen Texte einfach nur übersetzen.
Die Texte und Materialien müssen an die Schüler*innen angepasst sein.

doi.org/10.35468/5980-08

Und bei denÜbersetzungen der Texte dürfen keine Infos verloren gehen.
Oben haben wir geschrieben:
Texte in Leichter Sprache haben sehr feste Regeln.
Es gibt keine verschiedenen Schwierigkeiten.
Deshalb ist es schwer, mit Leichter Sprache allen Menschen gerecht zu werden.
Leichte Sprache kann dann auch zur Barriere werden.
Wenn sie Leser*innen nicht dabei hilft besser zu werden.
Es darf nicht nur Leichte und schwere Sprache geben.
Leichte Sprache soll eine Hilfe zum Verständnis von schwerer Sprache sein.
Leichte Sprache darf keine Sondersprache sein.

4.4 Was braucht es zusätzlich zur Leichte Sprache?

Es braucht viele Ideen, wie man verständlich mit Sprache im Unterricht umgehen kann.
Wenn Schüler*innen mitbestimmen,
verteilt sich die Macht im Unterricht neu.
Dafür muss auch das Vertrauen der Schüler*innen gestärkt werden.
Damit sie sich trauen Unsicherheiten anzusprechen.
Und die Gemeinschaft sollte gestärkt werden, damit sich Schüler*innen untereinander unterstützen.
Dafür muss die Lehrkraft ein angenehmes Umfeld schaffen.
Indem sich Schüler*innen trauen Unverständnis anzusprechen.
Indem Unverständnis und Fehler nicht kritisiert werden, sondern erklärt werden.
Und die Schüler*innen wissen, dass sie Unterstützung bekommen können.
Sehr wichtig ist es, offen und ehrlich miteinander zu sprechen.
Und ein Umgang auf Augenhöhe ohne Diskriminierung.

doi.org/10.35468/5980-08

Darauf sollten Lehrer*innen achten bei der Kommunikation mit Schüler*innen.

5 Zusammenfassung

Im Alltag sollten viel mehr Menschen verständliche Sprache nutzen.
Zum Beispiel Lehrkräfte und Ärzt*innen und Beamt*innen.
Verständliche Sprache hilft Macht gerechter zu verteilen.
So können mehr Menschen mitreden.
Personen können dann mehr mitbestimmen.
Aber das hat in unserer Gesellschaft noch zu wenig Anerkennung.

Sprache hat Macht.
Und genau deshalb kann Sprache helfen Macht gerechter zu verteilen.
Der bewusste Einsatz von Sprache und die Einbeziehung von Schüler*innen kann dazu beitragen.
Daher sollten alle Lehrkräfte ihre Sprache und den Einsatz kritisch reflektieren und bewusst einsetzen.

Leichte Sprache ist dabei nur eine Möglichkeit.
Wir haben geschrieben, dass auch Leichte Sprache machtvoll sein kann.
Deshalb ist es wichtig viele Möglichkeiten in der Schule zu nutzen.
Materialien und Texte in verständlicher Sprache können dabei helfen.
Auch im Unterricht sollte sie mehr eingesetzt werden.
Schüler*innen können dadurch einfacher lernen.
Auch Schüler*innen und Eltern sollten sie nutzen.
Das hilft Menschen ihre Meinung zu sagen.

doi.org/10.35468/5980-08

Und dadurch mehr Macht zu bekommen.
Zusätzlich ist aber auch das Klassenklima und der Umgang miteinander wichtig.
Alle in der Schule sollten deshalb über ihrem Umgang mit ihrer Sprache nachdenken.
Zum Beispiel sollten Sie über die folgenden Fragen nachdenken:

- Wie wirkt meine Sprache auf andere?
- Grenze ich jemanden durch meine Sprache aus?
- Können mich alle gut verstehen?
- Ist meine Sprache angemessen und respektvoll?

Das Nachdenken über Sprache ist also gut für alle.
Das kann zu mehr Inklusion beitragen.

Verwendete Literatur

Süßebecker, Katrin (2019): Sprache – Macht – Anerkennung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bock, Bettina (2016): „Leichte Sprache" aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS).

Bock, Bettina (2020): Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung: Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. In: k:ON – Kölner Journal für Lehrer*innenbildung (2), 279-294.

Kleinschmidt, Katrin (2015): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen. In: Bräuer, Christoph & Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199-226.

Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 126-138.

doi.org/10.35468/5980-08

Saskia Schuppener



Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext

1 Einleitung

„Pädagogik ist [immer] in spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt und involviert" (Krenz-Dewe & Mecheril 2014, 58f.). Wie aber lassen sich diese gut enttarnen und einer Reflexion zugänglich machen? Und welche besondere Rolle, welche Deutungshoheit und welche Wirkmacht kommt in diesem Zusammenhang einer *(sonder)pädagogischen Diagnostik* im schulischen Kontext zu?

Vor dem Hintergrund eines machtkritischen Professionalisierungsverständnisses (vgl. Helsper 2021; Messerschmidt 2019) muss es als Bereicherung angesehen werden, die Deutungs- und Differenzierungspraxen innerhalb des pädagogisch-diagnostischen Handelns einer Reflexion zugänglich zu machen. Entlang einer machtanalytischen Perspektive, welche sich an die Sichtweise der Cultural Studies anlehnt, soll daher in diesem Beitrag das diagnostische Handeln im schulischen Kontext einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf den Praxen einer sonderpädagogischen Diagnostik im Wirkungsbereich Schule.

2 Machtanalytische Perspektiven als Beitrag zu kritischer Professionalität

Professionen sind grundsätzlich zuständig für „zentrale gesellschaftliche Werte" (Helsper 2021, 69) und in diesem Zusammenhang auch „mit einer weitreichenden Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht ausgestattet" (ebd.). Das betrifft auch die Pädagogik, welche mit ihrem Wirkungsort der Schule eine „zentrale gesellschaftliche Machtposition innerhalb des sozialen Raumes besetz[t] [...]" (ebd.). Aus machttheoretischer Perspektive steht die Analyse von professionellen Zuständigkeiten und Legitimationsprozessen vor dem Hintergrund einer „Zuweisung von Chancen und Ressourcen sowie Inklusion und Exklusion" (ebd.)





doi.org/10.35468/5980-09



im Mittelpunkt. Helsper (2021, 70) definiert professionelle pädagogische Tätigkeit in diesem Zusammenhang grundsätzlich als:

1. „Diagnostizieren, also der Klassifizierung eines Problems;
2. darauf aufbauend der Expertisestellung und abschließend
3. der Intervention, also des Eingriffs zur Problembehebung."

Dem Diagnostizieren kommt im Kontext der pädagogischen Professionalität also eine zentrale Bedeutung zu. Eine machtanalytische Perspektive kann nun dazu beitragen, dass nicht fälschlicher Weise von einer „professionelle[n] Unangreifbarkeit" (Messerschmidt 2019, 61) ausgegangen wird und Professionalität gleichgesetzt wird mit einer Art unantastbarem „Souveränitätskonzept umfassender Handlungsfähigkeit" (ebd.), sondern sich – im Sinne eines kritischen Professionalisierungsverständnisses – einer selbstkritischen Analyse und Reflexion unterziehen muss. Um diesem Anspruch gerecht zu werden und das pädagogische Handeln auch vor dem Hintergrund der eigenen Situiertheit in Frage zu stellen und stellen zu lassen, kann der Ansatz der *Hegemonieselbstkritik* (Brunner 2017; Dietze 2008; Thym 2019) eine hilfreiche Reflexionsfolie sein. Er ermöglicht das Aufdecken bislang ‚blinder Flecken' innerhalb der Prozesse der (pädagogisch-diagnostischen) Wissensaneignung im Rahmen von Professionalisierung sowie der Wissensvermittlung im Rahmen von Professionalität unter der Berücksichtigung der eigenen Involviertheit einer Lehrkraft als Diagnostiker*in in machtvolle Abhängigkeiten und (De)Privilegien.[1]

Die Verschiedenheit in unserer Gesellschaft spiegelt sich besonders durch soziale Unterschiede wieder, die sich immer auch in Schule abbilden. Soziale Unterschiede verkörpern jedoch keine naturalisierten Tatsachen, sondern spiegeln „kulturelle und sich damit auch wandelnde Unterscheidungen wider: Ein Verständnis dessen, was ein*e Schüler*in/Lehrer*in, bspw. ein ‚förderbedürftiges'/‚leistungsstarkes' Kind, ein ‚mehrsprachiges' Kind ‚mit Migrationshintergrund' oder ein Kind ‚aus einem bestimmten Viertel' auszeichnet, ist [...] eine kulturelle Konstruktion" (Gottuck 2019, 96). Die Cultural Studies[2] widmen sich der Analyse „von kulturellen Formen und Praktiken im Alltagsleben [und reflektieren] ihren Beitrag zur Reproduktion, zur Infragestellung und zur Transformation von Strukturen sozialer Ungleichheit" (Winter 2009, 68). Inbegriffen ist hier immer auch eine Kritik an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

„Cultural Studies sind in besonderer Weise daran interessiert, Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse in ihrem kontingenten und kontextuellen Verwobensein in Machtverhältnissen zu untersuchen" (Gottuck 2019, 101). Weil es speziell im Bereich der (sonder)pädagogischen Diagnostik um *Differenzierungs-,*

1 vgl. hierzu auch den Ansatz des „Situierten Wissens" nach Haraway (2007)
2 Einen Überblick über die Entwicklung und Verortung der Cultural Studies gibt der Beitrag von Winter (2009).

doi.org/10.35468/5980-09

Kategorisierungs- und Klassifikationsprozesse geht, erscheint diese ‚Analysebrille' besonders wertvoll und passend für einen Blick auf Machtverhältnisse in und durch Diagnostik. Zudem ist mit der Perspektive der Cultural Studies auch der Anspruch verbunden, eine „selbstreflexive und engagierte Deutung der Gegenwart" (Winter 2009, 83) zu erwirken und „für soziale Gerechtigkeit und kulturelle sowie soziale Inklusion ein[zu]treten" (ebd.). Das lässt sie auch im Kontext des Strebens nach (mehr) Bildungsgerechtigkeit hoch relevant erscheinen und berührt somit im Kern die Fragen schulischer Inklusion und damit verbundener diagnostischer Zuständigkeiten und Verteilungs(un)gerechtigkeiten.
Im Folgenden soll entlang einer Trilogie zunächst der Blick auf das

1. *Erkennen von Machverhältnissen in und durch Diagnostik* gelegt werden, um sie überhaupt einer Reflexion zugänglich zu machen. Dies erfolgt beispielhaft entlang der ‚Anerkennung' als ethisch-diagnostische Aufgabe von Lehrer*innen.
2. In einem zweiten Fokus geht es um die Analyse der *Bedingungen diagnostischen Handelns* und der damit verbundenen machtvollen Rolle von Pädagog*innen sowie der ableistischen Reproduktionen durch Diagnostik.
3. Und in einem letzten Fokus werden die möglichen facettenreichen *Konsequenzen der diagnostischen Machtverhältnisse* beleuchtet. Hier sollen exemplarisch einige Folgen diagnostischen Handelns von Lehrkräften in ihrer (schulbiografischen) Relevanz für Schüler*innen beleuchtet werden.

3 „Sehen der Macht(-verhältnisse)"[3] – (Diagnostische) Anerkennung und Verkennung

Es gibt kein „außerhalb der Macht", keine „machtfreien Räume" (Foucault 1978, 210) und daher auch keine ‚Befreiung' einer Pädagogik von Machtverhältnissen. Gerade deshalb ist aber das ‚Aufsetzen einer Brille' zur Befähigung des *‚Sehens von Macht(verhältnissen)'*[4], die in und durch Diagnostik geschaffen werden, so unverzichtbar, um deren Wirkung zu erkennen und sie der Reflexion und Kritik zugänglich zu machen.
Zum ‚Sehen der Macht(verhältnisse)' innerhalb einer schulbezogenen Diagnostik im Allgemeinen ist eine Auseinandersetzung mit *normativ-ethischen Fragen* diagnostischen Handelns unabdingbar. Im Folgenden soll die Bedeutung von *‚Anerkennung'* als ein Aspekt des ‚Sehens' aufgegriffen werden, um ein ethisch-reflektiertes Erkennen von diagnostischen Machtverhältnissen exemplarisch zu veranschaulichen:

3 Gottuck (2019, 97)
4 „Sehen wird [hier] [...] in einem metaphorischen Sinne [verstanden] [...]: Als Wahrnehmen, als Erkennen, als Deuten und Interpretieren" (Gottuck 2019, 97).

doi.org/10.35468/5980-09

„Eine Diagnostik im Sinne einer An-Erkennung [ist] Aufgabe jeder Lehrerin, jedes Lehrers und jeder Schulform" (Schiermeyer-Reichl 2016, 141). Bei Anerkennung geht es aber nicht nur um eine positive Wertschätzung des Gegenübers, sondern darum, dass Anerkennung immer auch mit einer *Wertzuschreibung* einhergeht (Dederich 2019). Ein Gegenüber wird „immer in einer spezifischen Hinsicht als jemand bestimmtes anerkannt" (ebd., 62) und davon hängt auch sein *sozialer Status* ab. Ich erkenne Menschen bspw. im Kontext binärer Zuschreibungen an als „,Frau oder Mann', ,mit oder ohne Migrationshintergrund', ,homosexuell oder heterosexuell', ,behindert- oder nicht-behindert', ,mit oder ohne Förderbedarf'" (Gottuck 2019, 104). Diese kulturell hergestellten (Anerkennungs)Differenzen sind in ihrer Entstehung und Wirkung immer eingelagert in „(wandelbaren) Machtbeziehungen" (ebd.), weil durch sie eben der Sozialstatus geprägt wird. In diesem Sinne trägt besonders eine Diagnostik im schulischen Kontext wesentlich zur Statusdefinition von Schüler*innen bei. Selbst wenn ich einem Kind positivste Wertschätzung und Achtung entgegenbringe, nehme ich durch die ,diagnostische Anerkennung' – bspw. als Schüler*in mit sonderpädagogischem Schwerpunkt – immer auch eine Statuszuschreibung und die Bindung an vermeintlich essentialistische Eigenschaften vor. Damit ist eine hohe Deutungs- und Definitionsmacht verbunden (Schuppener u. a. 2021). Erkenne ich bspw. ein Kind als ein*e Schüler*in mit sogenannter geistiger Behinderung an, schreibe ich ihr*ihm auch einen damit zwangsläufig verbundenen niedrigen sozialen Status zu, verbunden mit jenen Eigenschaften, die als Definitionskriterien des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung im Schulsystem verhandelt werden (z. B. geringe kognitive Fähigkeiten). Hieraus resultiert das Risiko, dass aus Anerkennung eine machtvolle *Verkennung* wird, weil für die*den Schüler*in mit dieser „Diagnose doch das Wesentliche ungesagt bleibt, dass ich mehr bin oder anderes als das, was sie über mich sagen" (Boger 2015, 269).

Anerkennung ist in einem ethisch-diagnostischen Sinne ein Akt der professionellen Verantwortungsübernahme von Lehrkräften, aber er muss – gerade deswegen – auch als *Artefakt* wahrgenommen werden. Einerseits kann er für Schüler*innen eine „integre Selbstbeziehung stiften[5]" (Dederich 2019, 62); andererseits birgt er durch das Potential der Verkennung des*der Andere*n aber auch ein hohes *Verletzungsrisiko* (ebd.). Denn oftmals sind bspw. sonderpädagogisch-diagnostische Zuschreibungen für Schüler*innen aufgrund des Wissens um die abwertende Bedeutung „stark mit Scham besetzt" (Pfahl & Powell 2016, 62). Um dieses Verletzungs- und Verkennungsrisiko zu ,sehen', braucht es auch eine „Anerkennung von Nicht-Wissen" (Georgi & Mecheril 2018, 66) auf Seiten der

5 Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass gerade Diagnosen sonderpädagogischer Schwerpunkte keine selbstgewählten Bezeichnungen und Statuszuschreibungen sind, sondern lediglich Annahmen dessen, „was Außenstehende für das Kind, seine Entwicklung und seine Zukunft für wesentlich halten" (Schuck 2006, 85).

Lehrer*innen: Ein*e Schüler*in als soziales Gegenüber erschließt sich der Lehrkraft nie wirklich und nie ganzheitlich. Mit einer Anerkennung von *Individualität* ist immer auch verbunden, jedes Kind grundsätzlich als „unauslotbar, unvertretbar und unteilbar“ (Krönig 2017, 59) zu sehen. Dem „Nicht-Wissen“ kommt damit eine professionelle Bedeutung zu: „Erst das Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen ergibt einen geeigneten Ausgangs- und Eckpunkt professionellen Handelns unter den allgemeinen Bedingungen von Differenz und Diversität“ (Georgi & Mecheril 2018, 66).

Die (diagnostische) Verantwortung von Lehrkräften liegt also darin, die Schüler*innen gerade nicht (diagnostisch) festzulegen auf etwas, was sie*er selbst in ihr*ihm sieht, sondern „Prozesse der wechselseitigen Anerkennung so offen zu konzipieren, dass der andere Mensch als einzigartiges und von mir unendlich verschiedenes Wesen ‚freigegeben‘ wird. […] Wenn es also darum geht, den anderen Menschen als Anderen anzuerkennen, dann erfordert dies ein sehr sensibles Bewusstsein dafür, dass jeder Versuch, mir diesen Anderen anzueignen, ihn auf das Bild, das ich mir von ihm gemacht habe, festzulegen, die Anerkennung sofort zerstört bzw. in Gewalt umkippen lässt“ (Dederich 2013, 221; zit. nach Schuppener u. a. 2021, 79).

Auf der Basis einer ethischen Reflexionsfolie bedeutet ein ‚Sehen der Macht(verhältnisse)‘ in Bezug auf diagnostisches Handeln also in einem ersten Schritt das Erkennen, dass immer ein *Hierarchiegefälle* zwischen jenen, die diagnostiziert werden und jenen, die diagnostizieren vorliegt (vgl. Kottmann, Miller & Zimmer 2018). In einem zweiten Schritt bedeutet es das Erkennen, dass diagnostische Prozesse und Diagnosen als Artefakte immer verwoben sind in das *Risiko der Verkennung* eines Kindes. Und in einem dritten Schritt muss eine diagnostische *Offenheit*, eine *Ungewissheit*, eine *Unbestimmbarkeit* des Gegenübers als pädagogisches Professionalitätsmerkmal (an)erkannt werden (vgl. Mecheril & Hoffarth 2011).

4 „Sehen in Machtverhältnissen“[6] – Differenz(re)produktionen durch Diagnostik

Während es bei einem ‚Sehen *der* Machtverhältnisse‘ um das Wissen und die grundlegende (An)Erkennung der machtvollen Wirkung diagnostischen Handelns geht, wird bei einem ‚Sehen *in* Machtverhältnissen‘ der Blick auf die Ausgestaltung differenter Prozesse diagnostischen Handelns gelegt. Der Fokus liegt hier auf der (kulturellen) Bedingtheit professionellen Handelns im Rahmen schulbezogener (sonder)pädagogischer Diagnostik und der darin eingelagerten Rolle von Diagnostiker*innen.

6 Gottuck (2019, 97)

4.1 Zur Definitions- und Deutungsmacht von Diagnostiker*innen

Diagnostische Kompetenz setzt ein komplexes Wissen voraus, um sich als Erkenntnishandeln entfalten zu können. Nach Foucault gibt es „kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert" (2008, 35). Diese Sichtweise hat sich auch im grundlegenden Verständnis von Professionalität niedergeschlagen, denn Pädagog*innen haben „ein Mehr an Wissen, Fähigkeiten, Befugnissen" (Helsper 2021, 341) und damit ist das Verhältnis zu Schüler*innen immer durch verschiedene *Antinomien* und *Asymmetrien* (ebd.) geprägt, die jeweils erkannt und reflektiert werden müssen, um nicht in bevormundende, unterdrückende oder gewaltförmige Praxen zu entgleisen. Die „Ungleichverteilung von Macht" (ebd., 170) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen resp. zwischen Erwachsenen und Kindern ist hinlänglich bekannt und deren Diskriminierungsdimension wird mit dem Konzept des Adultismus (vgl. Ritz & Schwarz 2022) auch kritisch reflektiert. Eine – auch im vorangegangenen Unterkapitel schon angesprochene – hierarchisierte Professionsmacht entfaltet gerade in der Diagnostik eine komplexe Wirkung: Auf unterschiedlichen Ebenen sind Schüler*innen von den Urteilen von Pädagog*innen abhängig (Helsper 2021). Kritisch betrachtet kann man sogar von einer Art „Totalüberwachung" (Boger 2018, o.S.) sprechen, denn „die Funktion des Diagnostizierens von Lehrkräften besteht im permanenten Gewinnen von diagnostischen Informationen" (Hesse & Latzko 2017, 28), die als Voraussetzung pädagogischen Handelns auf differenten Ebenen betrachtet werden (ebd.):
Auf der individuellen Ebene: die Beurteilung von intraindividuellen Lernvoraussetzungen, Lernstrategien, Lernmotivationen, von überfachlichen Kompetenzen (wie Vorwissen, Intelligenz, Emotionen, soziale Kompetenzen), von Lernergebnissen, Lernverläufen, von schulischen Leistungen in Unterrichtsfächern/Lernbereichen, Lern- und Sozialverhalten, von Unterstützungsbedarfen, von Fördermöglichkeiten der Schüler*innen usw.
Auf der Klassenebene: die Analyse und Beurteilung interindividueller Unterschiede der Schüler*innen, die Analyse des Klassenklimas, der Feedbackkultur, des kooperativen Lernens usw.
Auf der institutionellen Ebene: die Evaluation des Unterrichts, die Erstellung von Zeugnissen/Leistungsberichten/Kompetenzbeschreibungen, die Erarbeitung von Bildungsempfehlungen usw.
Schüler*innen sind also mit einer Vielzahl an Lehrer*innenurteilen auf differenten Ebenen konfrontiert. Demzufolge können Lehrer*innen von Schüler*innen schnell als „definitionsmächtig[e] Andere" (Schiermeyer-Reichl 2016, 137) wahrgenommen werden. Macht erzeugt immer einen Gegenpol der Ohnmacht und damit „birgt eine pädagogische Diagnostik ohne Einbindung der SchülerInnen das Risiko einer großen Ohnmacht aufseiten der Kinder und Jugendlichen: Diagnostik wird hier als Urteil über die eigene Person wahrgenommen, auf das man

doi.org/10.35468/5980-09

selbst keinen Einfluss hat“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 115). Dieser Ohnmachtserfahrung kann nur durch Machtumverteilungen entgegengewirkt werden. Lehrer*innen können dies durch eine Transparenz diagnostischen Handelns gegenüber den Schüler*innen ermöglichen, welche im Weiteren auch eine dialogische Einbindung, eine aktive Einflussnahme und eine entscheidungswirksame Beteiligung von Schüler*innen an der Entstehung diagnostischer Urteile und der Entscheidung über deren Bedeutung erfordert (Schuppener u. a. 2021). Es gibt inzwischen eine relative Vielfalt an Diagnostikansätzen, welche sich als „willkommen heißende Diagnostik“ (Boban & Kruschel 2012) verstehen, indem sie die subjektiven Sichtweisen, Bedürfnisse und Ansprüche der Schüler*innen ins Zentrum rücken. Exemplarisch seien hier genannt: die *partizipatorische pädagogische Diagnostik* (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018), die *dialogisch-systemische Diagnostik* (Boban & Hinz 2016), die *verstehende-rehistorisierende Diagnostik* (Jantzen 1999, 2006, 2012) oder auch Formen einer *inklusionsorientierten Diagnostik*, welche eine hohe Reflexionssensibilität für die „Gefahr von Selektion, Platzierung, Zuwendung und Ressourcenverteilung sowie der (Re) Produktion von Ungleichheit(en)“ (Simon & Simon 2013, o.S.) auf Seiten von Lehrkräften implizieren.

Dennoch lassen sich strukturelle Asymmetrien nicht gänzlich auflösen, sondern nur aufdecken und machtteilend reflektieren unter dem zentralen Einbezug der Subjektperspektiven der Schüler*innen. „Hinzu kommt, dass Professionelle zusätzlich zu dieser strukturellen Asymmetrie auch […] häufig in organisationsförmige Herrschaftsstrukturen eingebunden sind, so dass daraus Macht und Dominanz resultieren“ (Helsper 2021, 341). So müssen auch Einflüsse, die als Rahmenbedingungen quasi „‚von außen‘ in professionelles Handeln ein[dringen]“ (ebd.) berücksichtigt werden, weil sie machtverschärfend wirken können. Zu nennen sind hier beispielhaft: ein *Ökonomisierungsdruck* (z. B. durch immer weniger Zeit für eine subjektorientierte und -einbeziehende Diagnostik, weil immer mehr diagnostische Ergebnisse in immer weniger zur Verfügung stehender Zeit erwartet werden), eine *Deprofessionalisierung* (z. B. durch immer mehr sogenannte ‚Seiteneinsteiger*innen‘ als Lehrkräfte, welche keine fundierte Diagnostikprofessionalisierung im Rahmen einer grundständigen Lehrer*innenbildung durchlaufen haben und demzufolge über weniger diagnostische Kompetenzen verfügen) oder auch eine *Standardisierung* und ein *Normierungsdruck* (z. B. durch eine Abhängigkeit der Erfüllung von schulformspezifischen Lehrplänen, schulinternen Bewertungssystemen oder homogenen Klassenzielen welche bspw. eine individualisierte, partizipative Diagnostik kaum vorsehen). Werden solche (und weitere) äußeren Einflüsse nicht erkannt, reflektiert und durch Unterstützungs- und Entlastungsangebote für Lehrkräfte gerahmt, kann sich eine kausale Negativspirale von Verunsicherungen, Handlungsdruck, unreflektiertem Verhalten, Hilflosigkeit oder Ohnmachtsempfinden

doi.org/10.35468/5980-09

auf Seiten der Lehrkräfte entwickeln, welche die Machtbeziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zusätzlich negativ beeinflusst.

4.2 Diagnostik als ‚Werkzeug des Ableismus'

Eine hierarchische Fähigkeits- und Leistungsorientierung ist fest im deutschen Schulsystem verankert. Werden bestimmte Fähigkeitserwartungen nicht erfüllt, birgt das die Gefahr der Abwertung und es besteht für Schüler*innen das Risiko, „als behindert […] positioniert zu werden" (Buchner & Lindmeier 2019, 234). Mit dem daraus resultierenden *Normierungsdruck* durch und in Schule kann von einer „grundlegend ableistischen Verfasstheit des Bildungssystems" (ebd., 237) gesprochen werden. Durch eine (sonder)pädagogische Diagnostik werden *Fähigkeiten* ermittelt und damit kommt ihr in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schuppener, 2022). Hier geht es jedoch nicht nur um sonderpädagogische Statusdiagnostik; auch die pädagogische Lernprozessdiagnostik basiert oftmals auf einer interindividuellen Bezugsnorm (vgl. Breitenbach 2020) und intendiert die Identifikation von Lernschwierigkeiten entlang einer erwarteten durchschnittlichen Leistungsfähigkeitsnorm. Selbst *Prävention* als diagnostisches Ziel verkommt damit schnell zum *‚Instrument der Normierung'* und steht so gesehen in dem Risiko, eben nicht zur individuellen, kompetenzorientierten Lernunterstützung der*des einzelnen Schüler*in beizutragen, sondern als Grundlage für „Normierungsversuche auf Seiten der Lehrer*innen" (Reisenauer & Gerhartz-Reiter 2020, 242) zu fungieren und Gruppenzugehörigkeiten von Schüler*innen zu identifizieren. Krönig (2017) mahnt hier berechtigt die defizit- und problemorientierte Ausrichtung des Konzeptes der Prävention an, weil Kinder hier in der Regel entlang von Risikofaktoren sortiert werden. So ausgestaltet erfüllt eine – mit dem Anspruch der Prävention getarnte – Lernprozessdiagnostik die machtvollen Praktiken der Disziplinierung, der Überwachung und der Normalisierung (ebd.). Sie liefert also quasi einen ersten Beitrag zur (diagnostischen) Identifizierung und Verfestigung der „Trennlinien zwischen ‚normalen' und ‚nicht-normalen' Schüler/innen" (Pfahl & Powell 2016, 63), welche durch Konzepte der Intervention weiter ausgebaut werden. Das alles vollzieht sich subtil, weil Lehrkräfte sich oftmals ihrer „normalistische[n] Zielvorstellungen" (Boger & Textor 2016, 88) nicht bewusst sind und diese in ableistischer Weise – z. B. in Form von Über- oder Unterschätzung der (Leistungs-)Möglichkeiten und Grenzen von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf – reproduzieren und damit zu Essentialisierungen auf Seiten der Schüler*innen und auch zu eigenen Überforderungsgefühlen auf Lehrer*innenseite beitragen (ebd.).
Dies ist nur ein Beispiel, wie (sonder)pädagogische Diagnostik als ‚ableistisches Werkzeug' Einsatz findet und nicht nur zur „Vermessung der Kindheit" (Stecher & Maschke, 2011, 281) beiträgt, sondern auch als Grundlage für weitere selektive Funktionen und Praktiken dienen kann, die im Folgenden beispielhaft entlang möglicher Be-Deutungen diagnostischen Handelns analysiert werden sollen.

doi.org/10.35468/5980-09

5 „Sehen als machtvolle Be-Deutungspraxis“[7] – Konsequenzen einer kategorialen sonderpädagogischen Diagnostik

Diagnostisches Handeln basiert auf kategorialer Wahrnehmung und trägt gleichsam wesentlich zur (Re)Produktion von Klassifikationen und Kategorisierungen bei, um Entscheidungsprozesse im Schulalltag zu ermöglichen. Darum soll im Folgenden ein exemplarischer Blick auf die Relevanz sonderpädagogisch-kategorialer Klassifikation und deren machtvolle Be-Deutung im schulischen Kontext geworfen werden.
Die Bedeutung von Kategorien gilt im Allgemeinen als unverzichtbar im Rahmen eines professionellen pädagogischen Handlungskonzeptes (Georgi & Mecheril 2018). Als „professionelle Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen“ (ebd., 65) ermöglichen sie Erkenntnishandeln und legitimieren überhaupt erst pädagogisch-diagnostisches Handeln. Gleichsam wohnt ihnen jedoch auch „ein einschränkender, festlegender und auch gewaltförmiger Zug inne“ (ebd.). Folgt man einem machtanalytischen kritischen Professionalisierungsverständnis, besteht die Notwendigkeit der Offenlegung und der Reflexion zugrundeliegender – kulturell geprägter – Kategorien, um diagnostisch verantwortungsvoll handeln zu können.

5.1 Von der Klassifikation zur „behindernden Subjektivierung“[8]

Pädagog*innen haben einen zentralen Einfluss auf die Subjektwerdung eines (diagnostischen) Gegenübers sowie auf deren Bildungsbiografien (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018). Entlang bildungspolitischer und schulsystembezogener Vorgaben haben sie eine prägnante Entscheidungsmacht darüber, *was* (welche Inhalte) *wie* (mit welchen Methoden) *wo* (in welcher Schulform) vermittelt wird. Eine Auswahl der Inhalte, der Methoden und des Lernortes erfolgt zentral auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse. Die Frage nach dem Lernort wird schon direkt zu Beginn der Schulbiografien von Kindern gestellt und Diagnostik verkörpert hier das zentrale Entscheidungs(macht)instrument: Insbesondere eine Schuleingangsdiagnostik und eine sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik tragen zu einer ersten Klassifikation(serfahrung) von Kindern (z. B. als „schul(un)fähig“ oder als „beeinträchtigt“) bei. Diese und weitere „Klassifikationspraktiken entfalten über eingenommene oder einzunehmende Subjektpositionen subjektivierende Wirkungen“ (Pfahl & Powell 2016, 67). Das heißt: Je nachdem, welche Erfahrungen, welche Attributionen und welche Wahrnehmungsprägungen bei einem Kind vorrangig sind, werden sich die Kinder selbst mit ihnen zugewiesenen Klassifikationen (über)identifizieren oder dazu in Widerstand gehen. Kinder und Jugendliche sind oft sehr empfänglich für Klassifikationen, die eine Bedeutung für die

7 Gottuck (2019, 97)
8 Pfahl & Powell (2016, 66)

„Auf- und Abwertung der eigenen Person“ (ebd., 66) haben, weil diese alltägliche Erfahrungen im sozialen Miteinander repräsentieren. So werden aus Klassifikationen häufig (Selbst-)Etikettierungen: Pfahl und Powell (2016) zeigen in einem Interview mit einer Schülerin das damit verbundene *Risiko der Selbstpathologisierung* auf: Kategoriale Zuschreibungen werden von den Schüler*innen selbst nicht nur reartikuliert und damit stetig reproduziert (ebd.); sie werden auch in das eigene Selbstverständnis überschrieben und naturalisiert[9]. Mechanismen der ‚Selbsterfüllenden Prophezeiung‘ oder der ‚Erlernten Hilflosigkeit‘ tragen dazu bei, dass Zuschreibungen von Anderssein, von Behinderung übernommen werden in Selbstbeschreibungen und Selbstthematisierungen. Schüler*innen halten sich selbst für „dumm“, für „aggressiv“, für „schwierig“ und positionieren sich – auch im sozialen Miteinander – entsprechend.
Ein Grundproblem besteht darin, dass sonderpädagogische Diagnosen als Fremdzuschreibungen immer die Gefahr bergen, das „Erleben der Betroffenen“ (Boger 2015, 274) abzuerkennen. Gleichsam haben diese Labels von außen zentrale machtvolle Auswirkungen auf das subjektive Erleben und die Subjektposition der Schüler*innen, indem sie den sozialen Prozess der „behindernden Subjektivierung“ (Pfahl & Powell 2016) initiieren und aufrechterhalten. Damit sonderpädagogische Klassifikationen nicht zwangsläufig als „potentielle Attacke gegen das Selbstverständnis von Betroffenen und somit gegen deren Definitionsmacht über das eigene Leben“ (Boger 2015, 288) wirken, gilt es, die damit zusammenhängende kulturelle Bedeutungspraxis zu entlarven. Entscheidend dafür ist die Frage nach der Offenlegung und dem Umgang mit Klassifikationen/Diagnosen seitens der Pädagog*innen. Hilfreich und anschaulich formulieren hierzu Boger und Textor (2016) beispielhaft Fragen, die man sich als Lehrkraft stellen sollte, bevor man eine Diagnose formuliert (96):

1. „Prinzip der entlastenden Problembeschreibung: Macht [...] [die Diagnose] Angst oder macht sie Hoffnung? Macht sie die Dinge klarer oder nur noch komplizierter?
2. Prinzip der Reflexion und Explikation impliziter Normen: Hilft sie mir dem Kind offener und vorurteilsfreier zu begegnen? Was sind die impliziten normativen und Normalitätserwartungen dieser Diagnose? Entsprechen diese meinem pädagogischen Ethos?
3. Prinzip der Brauchbarkeit und des Erklärungswertes: Brauche ich sie? (Notwendigkeit) Oder gibt es eine bessere Erklärung? (Erklärungswert) Oder weiß ich eigentlich auch so schon, was zu tun ist? (Nutzen für Förderplanung)“

9 Die von Pfahl und Powell (2106) interviewte Schülerin geht bspw. davon aus, dass die ihr zugeschriebene „Lernschwäche“ (sonderpädagogischer Schwerpunkt Lernen) genetisch bedingt sei: „Das ist ja auch vererblich“ (67). „Der Sonderschulbesuch wird in dieser Selbstdeutung als medizinisch indiziert und nahezu alternativlos dargestellt“ (ebd., 68).

doi.org/10.35468/5980-09

Diese Fragen gilt es auch auf die betreffenden Schüler*innen zu übertragen und deren Perspektive auf Fragen der Entlastung, der Normalitätserwartungen und der Brauchbarkeit einer diagnostischen Zuschreibung zu ergründen, um sensibel zu klären, welche Konsequenzen durch eine Diagnose auf Seiten der Schüler*innen befürchtet und/oder erhofft werden und in welcher Form ein offener, transparenter Umgang mit einer sonderpädagogischen Schwerpunktzuschreibung erfolgen soll (u. a. Offenlegungen gegenüber anderen; ebd.).

5.2 Von der Selektion zur institutionellen Diskriminierung

Prozesse der „behindernden Subjektivierung“ basieren auf (sonderpädagogischen) diagnostischen Klassifikationen, sind – wie oben beschrieben – ableistisch geprägt und tragen auch ihrerseits weiter zu Wirkungsmechanismen des Ableismus in Schule bei. Die ableistische Wirkmacht der Diagnostik kann nicht deutlich genug herausgestellt werden: Ein diagnostizierter sonderpädagogischer Schwerpunkt trägt nicht zur *Befähigung* von Schüler*innen bei (vgl. Pfahl & Powell 2016); im Gegenteil: Er birgt das skizzierte Risiko der Selbstetikettierung und -pathologisierung. Dieses Risiko erhält weiteren Nährboden dadurch, dass eine sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik vor dem Hintergrund des hierarchisch mehrgliedrigen deutschen Schulsystems nach wie vor eine stark *selektive Funktion* ausübt. So lässt sich auch konkret von der *Selektionsdiagnostik* sprechen (vgl. auch *Selektionsstrategie* nach Breitenbach 2020), denn diagnostizierte sonderpädagogische Schwerpunkte gehen nach wie vor im schulischen Kontext mit einem hohen Selektionsrisiko einher. Das betrifft insbesondere jene sonderpädagogischen Kategorien, welche lernzieldifferente Unterrichtsangebote erfordern (sonderpädagogische Schwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung) und hat im inklusiven Kontext sogar ein Wachstum zu verzeichnen (Schumann 2016). Das heißt, es werden hier (vermehrt) Etikettierungen vorgenommen, die zu einer scheinbaren „Sonderschulbedürftigkeit“ führen. Eine damit verbundene, völlig illegitime Binarität in „inklusionsfähig vs. inklusionsunfähig“ lässt sich als machtvolle, menschenrechtsverletzende Selektionspraxis beschreiben (Schuppener et al. 2021). Erfolgt ein Wechsel auf eine Sonderschule, wird ein „einmal festgestelltes Defizit [...] institutionell verstetigt“ (Pfahl & Powell 2016, 59). Sonderinstitution(alisierung)skarrieren werden (rückblickend) als unvermeidbar konstruiert und wirken somit nachhaltig in Form einer *institutionellen Diskriminierung*.

Der selektive Verweis auf eine Sonderschule intensiviert behindernde Subjektivierungen weiter, denn die „Programmatiken der jeweiligen Institutionen schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen geben“ (Pfahl & Powell 2016, 67): Schüler*innen attribuieren sich tautologisch als „sonderschulbedürftig“, weil sie eine Sonderschule besuchen. Aus dieser Form der Selbstpathologisierung kann sich letztlich eine Ohnmachtsspirale ent-

doi.org/10.35468/5980-09

wickeln, welche die wahrgenommene Exklusion als unwiderrufbar erleben lässt. So äußert die von Pfahl und Powell interviewte Schülerin beispielsweise, dass sie denkt, „‚nie mehr eine normale Schule besuchen [zu können]‘“ (ebd., 59).
Die Selektionsmacht einer sonderpädagogischen Diagnostik ist nach Feuser (2013) in dieser Form „grundsätzlich zurückzuweisen“ (Feuser 2013, 234), weil sie soziale Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit reproduziert[10].

6 Fazit

Gerade weil „Macht [...] konstitutiv [ist] für pädagogische Ansprüche“ (Schäfer 2004, 145) muss sie offengelegt, ethisch reflektiert und begrenzt werden, um nicht in Gewalt auszuarten (ebd.). Das Machtpotenzial in und durch Diagnostik in Schule stellt sich als unvermeidbar und gleichsam äußerst komplex und vielschichtig dar. Um es einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen, muss es – wie oben versuchsweise dargelegt – *gesehen* und als *bedeutungsvoll* anerkannt werden.
Während also Diagnostik unstrittig engmaschig in Machtverhältnisse involviert ist, bleibt es diskussions-und reflexionswürdig, wann ‚diagnostische Macht‘ in Diskriminierung, Gewalt und Unterdrückung mündet. Daher soll hier zum Abschluss eine Einordnung des Diskriminierungspotenzials in und durch Diagnostik in Schule entlang der *interaktionalen,* der *organisationalen* und der *institutionellen Ebene der Diskriminierung* (vgl. Lemke 2010) erfolgen.
Mit den skizzierten Machtverhältnissen durch und innerhalb einer (sonder)pädagogischen Diagnostik und der gleichsam hohen Bedeutung diagnostisch-professionellen Handelns in Schule kann insgesamt von dem grundlegenden Risiko einer *organisationalen Diskriminierung* (Lemke 2010) von Schüler*innen gesprochen werden, die im Laufe ihrer Schulbiografie an irgendeiner Stelle nicht der geforderten, normativen Leistungs- und/oder Verhaltensnorm entsprechen. Das betrifft eine Vielzahl an Schüler*innen – weit mehr als jene mit sogenannten „devianten Karrieren“ (Boger & Textor 2016, 84). Anhand der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfes wird das Prinzip der organisationalen Diskriminierung überdeutlich und – wie beispielhaft aufgezeigt – häufig auch überführt in Formen der *interaktionalen* und der *institutionellen Diskriminierung*. Denn „sonderpädagogische Kategorien sind rechtlich anerkannt und Bestandteil der pädagogischen Ausbildung; sie strukturieren die akademische Ausbildung von Sonderschullehrkräften und dienen zur Organisation von Diagnostik und Didaktik“ (Pfahl & Powell 2016, 66). Ihre Aneignung gilt als Merkmal sonderpädagogischer Professionalität

10 Feuser (1995) markiert die Begrenzung auf den Besuch einer Sonderschule als „besonderer Fall der Beugung des Grundrechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, den man nur mit Rassismus vergleichen kann“ (197).

doi.org/10.35468/5980-09

(ebd.). Die Tatsache, dass es sich bei einem sonderpädagogischen Schwerpunkt nicht um eine *pädagogische*, sondern um eine *Schulverwaltungskategorie* handelt (Schuck 2006), wird oft negiert, ist aber ein besonderes Indiz für das Risiko der organisationalen Diskriminierung. Demzufolge ist ein ‚sonderpädagogischer Schwerpunkt' als ein systembedingter Hinweis auf ein *Nichterfüllen schulischer Anforderungen* einzustufen, der für die Schüler*innen selbst weniger *befähigungsorientiert*, als vielmehr *stigmatisierungsriskant* auf der interaktionalen Ebene und *diskriminierungsriskant* auf der institutionellen Ebene wirkt.

Wenngleich es (diagnostische) Kategorien braucht, weil sie professionelle Strukturierung und Orientierung ermöglichen und somit auch eine identitätsstiftende Funktion im Rahmen pädagogisch-diagnostischen Handelns haben, sind die negativen Konsequenzen – am Beispiel der Kategorie des sonderpädagogischen Schwerpunktes: in Form von Risiken der Stigmatisierung, der Beschämung (vgl. Schumann 2007), der Fehlplatzierung (vgl. Speck 2013) – aus machtanalytischer Perspektive zentral und können auch nicht allein durch die billigende Inkaufnahme des „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmas" (Boger & Textor 2016) relativiert werden. Machtanalytische Perspektiven und Theorien können hier dazu beitragen, Risiken der Diskriminierung, der Gewalt und der Unterdrückung durch und in der Diagnostik zu vermeiden/zu reduzieren. Dies scheint besonders wichtig, da sich eine „zunehmend unreflektierte Verwendung von pathologisierenden Diagnostiksystemen in den Feldern von Erziehung und Bildung" (Folta-Schoofs 2018, 135) etabliert, die es offen zu legen und hoch kritisch zu hinterfragen gilt. Dafür ist es unerlässlich, dass der „Gesamtzusammenhang eines diagnostischen Systems (mitsamt seinen anthropologischen und entwicklungs(psycho)logischen Basisthesen)" (Boger 2018, o.S) beleuchtet wird und nicht nur „Einzelkategorien wie ADS oder Trauma [oder sonderpädagogischer Förderbedarf]" (ebd.). Nur durch Kontextualisierung diagnostischen Handelns lassen sich diagnostische Praxen und ihr Verwobensein in Machverhältnisse – entlang des eingangs formulierten Anspruchs der Cultural Studies: einer kritischen Analyse von Differenzierungs- und Kategorisierungsprozessen sowie deren negativer Konsequenzen – enttarnen.

doi.org/10.35468/5980-09

Literatur

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2016): Dialogisch-systemische Diagnostik – eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-78.

Boban, Ines & Kruschel, Robert (2012): Die Weisheit der vielen Weisen – Zukunftsfeste und andere Weisen miteinander diagnostisch klug zu handeln: Inklusion als Prinzip sozialer Ästhetik. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 3/2012. Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/46/46 (Abrufdatum: 27.01.2022).

Boger, Mai-Anh (2015): Das Trilemma der Depathologisierung. In: Schmechel, Cora; Dion, Fabin; Dudek, Kevin & Roßmöller, Mäks* (Hrsg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie. Münster: Edition Assemblage, 268-288.

Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. Zeitschrift für Inklusion, (3). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462 (Abrufdatum: 27.02.2022).

Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-97.

Breitenbach, Erwin (2020): Diagnostik. Eine Einführung. Lehrbuchreihe Module Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Brunner, Claudia (2017): Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. In: S+F Sicherheit und Frieden 35 (4), 196-201.

Buchner, Tobias & Lindmeier, Christian (2019): Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64 (3), 233-239.

Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Dederich, Markus (2019): Ethische Aspekte der schulischen Geistigbehindertenpädagogik – Verantwortung, Anerkennung und Menschenwürde. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim, Basel: Beltz, 55-65.

Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang; Götte, Petra & Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, 27-45.

Feuser, Georg (2013): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 219-246.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendlichen zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Folta-Schoofs, Kristian (2018): Leistung und Gerechtigkeit aus neurodidaktischer Perspektive. In: Sansour, Teresa; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130–139.

Foucault, Michel (2008): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Georgi, Viola B. & Mecheril, Paul (2018): (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith & Sansour, Teresa (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant? Buchreihe: Pädagogische Differenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-70.

Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. Ein Modell für mehr Selbstbestimmung aller Schüler*innen bei Lernprozessen und Bildungswegentscheidungen. In: Journal für Psychologie 26 (2) – Themenheft: Disability Studies, 114-132.

Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Mecheril, Paul & Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, 95-125.

Haraway, Donna (2007): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 305-322.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Budrich, utb.

Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. 3. Aufl. Opladen: Budrich, utb.

Jantzen, Wolfgang (1999): Rehistorisierung. Zu Theorie und Praxis verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh6-99-rehistorisierung.html (Abrufdatum: 29.01.2022).

Jantzen, Wolfgang (2006): Rehistorisierung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg & Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 320-329.

Jantzen, Wolfgang (2012): Rehistorisierung unverstandenen Verhaltens und Veränderungen im Feld. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-4-5-12-jantzen-rehistorisierung.html (Abrufdatum: 17.05.2022).

Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, 23-28.

Krenz-Dewe, Daniel & Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Band 6), 41–66.

Krönig, Franz K. (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Wiedersprüche. In: Amirpur, Donja & Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Budrich, UTB, 51-63.

Lemke, Thomas (2010). Genetische Diskriminierung: Empirische Befunde und konzeptionelle Probleme. In: U. Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse Wiesbaden: VS Springer, 323-345.

Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2011): Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens Oliver (Hrsg.): Ironie in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 25-47.

Messerschmidt, Astrid (2019): Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Mecheril; Paul & Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, 59-70.

Pfahl, Lisa & Powell, Justin (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können". Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, 58-74.

Reisenauer, Cathrin & Gerhartz-Reiter, Sabine (2020): Disability Studies als kritische Instanz der Schulpädagogik. Überlegungen zu Chancen und Spannungsfeldern am Beispiel pädagogischer Diagnostik. In: Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje & Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim: Beltz Juventa, 239-245.

Ritz, ManuEla & Schwarz, Simbi (2022): Adultismus und kritisches Erwachsenensein: Hinter (auf-) geschlossenen Türen. Münster: Unrast-Verlag.

doi.org/10.35468/5980-09

Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-164.

Schiermeyer-Reichl, Ines (2016): Diagnostik heißt An-Erkennen – mein Gegenüber und mich selbst. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien – Ambivalenzen – Akteure – Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-153.

Speck, Otto (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung" – und niemand empört sich. VHN 82/1, 1-10.

Schuck, Karl-Dieter (2006): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 94-88.

Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so". Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Schumann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion" oder zur „Sonderpädagogisierung" der allgemeinen Schule? In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-177.

Schuppener, Saskia (2022): „Doing diagnostic Category" – Diagnostik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Spiegel der KMK-Empfehlungen. Sonderpädagogische Förderung 67 (2), 171-183.

Schuppener, Saskia; Schlichting, Helga; Goldbach, Anne & Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200 (Abrufdatum: 26.01.2022).

Stecher, Ludwig & Maschke, Sabine (2011): Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (3), 281-298.

Thym, Anika (2019): Herrschaftskritik privilegierter Personen. Das Potential multidimensionaler Hegemonieselbstkritik. In: Open Gender Journal, 1-20.

Winter, Rainer (2009): Cultural Studies. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hrsg.), Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, 67-85.

doi.org/10.35468/5980-09

Steffen Martick, Julia Matusche, Nico Leonhardt und Anne Goldbach



Macht im Übergang von der Schule zum Beruf

1 Einführung

Arbeit hat in unserer Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert. Ohne Arbeit haben Menschen meist weniger Struktur im Alltag, weniger soziale Kontakte. Es kann ein wichtiger Lebensinhalt fehlen. Sie haben außerdem weniger Einkommen und Sicherheit. Deshalb sind sie auf staatliche Hilfen angewiesen. Auch weil nicht jede Arbeit gleich anerkannt wird. Manche Menschen haben dadurch weniger Möglichkeit, im gesellschaftlichen Leben Fuß zu fassen. Somit besteht die Gefahr, dass sie vom Leben in der allgemeinen Gesellschaft ausgeschlossen werden.

Eine Gruppe, die am Rande der Gesellschaft steht, sind Menschen mit Beeinträchtigung. Wir möchten in diesem Artikel auf ihre Situation genauer eingehen. Dabei beginnt die Problematik von exklusiver Arbeit und Ausschluss nicht erst im Erwachsenenalter. Sie fängt in Deutschland schon in der Kindheit an. So gibt es auch schon Kindergärten speziell für Kinder mit Beeinträchtigung. Daran zeigt sich, dass Menschen mit Beeinträchtigung meist in einem für sie geschaffenen ‚Schonraum'[1] leben. Dort werden Sie ausgeschlossen von der allgemeinen Gesellschaft. Oft sind das auch Orte, an denen die Menschen Fremdbestimmung über ihr Leben erfahren. Andere Menschen haben

1 Mit Schonräumen meinen wir Orte, wo Menschen vor der Wirklichkeit beschützt oder abgekapselt werden. In diesen Schonräumen kann man sich den Personen intensiver widmen und auf ihre Bedürfnisse eingehen. Andererseits entsteht dadurch eine Parallelgesellschaft. Die Personen bekommen nicht Möglichkeit zu lernen, ihr Leben selbst zu organisieren. In Schonräumen wird den Menschen meist wenig Selbstbestimmung zugestanden. Diese Räume bergen die Gefahr von Hierarchien und sind ein gutes Beispiel für die Entmächtigung von Personen mit Unterstützungsbedarf.





doi.org/10.35468/5980-10

also viel Macht über ihr Leben. Diese Fremdbestimmung setzt sich meist ihr ganzes Leben lang fort.
Das kann man auch am Schulsystem sehen. Schüler*innen mit Beeinträchtigung haben kaum eine Chance, aus den fremdbestimmten Strukturen herauszukommen. Ein Grund dafür ist die strenge Einteilung des Schulsystems in Regelschulen und Förderschulen. Durch diese Einteilung übt die Gesellschaft Macht über die Menschen und ihren Lebensweg aus. Ein weiterer Grund ist die Macht, die z. B. Lehrkräfte, Eltern, Betreuer*innen und Pfleger*innen über Schüler*innen mit Beeinträchtigung haben. Dass dies zum Beispiel für den Übergang ins Berufsleben gilt, wollen wir im Folgenden erläutern. Der Artikel geht deshalb der Frage nach, welche Machtaspekte im Übergang von der Schule zum Beruf eine Rolle spielen.

2 Machtaspekte im Übergang von der Schule in den Beruf

2.1 Macht durch gesellschaftliche Wertevorstellungen

Eine Gesellschaft legt fest, welche Inhalte in Schulen vermittelt werden sollen. Sie legt auch fest, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten als wertvoll gelten. Schule hat auch die Funktion, die Schüler*innen auf das Arbeitsleben vorzubereiten. Deshalb sind oft Fähigkeiten im Vordergrund, die später auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden. Die Entscheidungen werden dabei stark davon mitbestimmt, welche Arbeitskräfte für das gesellschaftliche Zusammenleben und ihr Fortbestehen benötigt werden. Um verschiedene Arbeitskräfte zu bekommen ist das Schulsystem in verschiedene Schulformen aufgeteilt.

Machtaspekte im Übergang zum Beruf

Welche Fähigkeiten für das spätere Arbeitsleben gelernt werden, hängt stark mit der Schulform zusammen. Die Vorstellungen von Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt prägen also sehr stark die Schulzeit. Die Vorstellungen haben damit auch eine große Auswirkung, wie gut der Übergang von Schule zum Arbeitsleben gelingt. Wenn Schüler*innen wichtige Fähigkeiten für die spätere Arbeit nicht lernen können, dann gelingt der Übergang auch schlechter. Schüler*innen

doi.org/10.35468/5980-10

mit Behinderung werden oft weniger Fähigkeiten zugetraut. Ableismus spielt also in der Vorbereitung auf das Berufsleben eine große Rolle. Ableismus beschreibt ein Machtverhältnis, indem es um die Bewertung von Fähigkeiten geht. Darüber schreiben auch Tobias Buchner und Christian Krendl in diesem Buch. Die Festlegung und Vorstellungen der Gesellschaft haben damit einen großen und machtvollen Einfluss auf das Gelingen des Übergangs. Dabei spielt es z. B. auch eine große Rolle was den Schüler*innen der jeweiligen Schulform an Fähigkeiten zugetraut wird und was ihnen nicht zugetraut wird.

2.2 Macht durch Strukturen im Schulsystem

In Deutschland wird unterschieden zwischen Regelschulen und Förderschulen[2]. Zur Regelschule gehören z. B. Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien.
Daneben gibt es viele verschiedene Förderschulen. Sie teilen die Kinder je nach ihren (vermeintlichen) Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen in Gruppen ein. Es gibt die Förderschulen für geistige Entwicklung, für körperlich-motorische Entwicklung, für den Förderschwerpunkt Lernen, für Kinder mit Sehbeeinträchtigung. Es gibt Schulen für Gehörlose, Sprachheilschulen und Schulen für den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung.
Diese Begrifflichkeiten sind zum Teil abwertend, da sie schon durch den bloßen Namen negative Eigenschaften zuschreiben (Stigmatisierungen). Personen werden dadurch auf bestimmte Merkmale reduziert. Durch die Einteilung in verschiedene Schulen werden Sondergesellschaften geschaffen. Menschen mit Beeinträchtigung werden dadurch zu „besonderen“ Menschen gemacht.
Die Entscheidung darüber, welche Schule ein Kind besuchen kann, wird über diagnostische Gutachten getroffen. Das spielt für den weiteren Lebensweg eine zentrale Rolle. Denn wer eine bestimmte Diagnose erhält, hat es schwer, aus diesen Sonderstrukturen wieder herauszukommen.

2 Die Einteilung kann sich je nach Bundesland unterscheiden. In einigen Bundesländern gibt es auch Gesamtschulen.

doi.org/10.35468/5980-10

Machtaspekte im Übergang zum Beruf

Vielen Kindern oder erwachsenen Menschen mit Behinderungsdiagnose wird nicht zugetraut, dass sie ihr Leben selbst bestimmen oder eigene Entscheidungen treffen können. Das gilt auch für ihr zukünftiges Leben wie z. B. die Entscheidung über ihre berufliche Zukunft. In den meisten Förderschulen haben die Schüler*innen keine Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss oder höheren Schulabschluss zu erlangen. Deswegen verlässt der Großteil von ihnen die Förderschule nur mit einem sogenannten Schulabgangszeugnis[3]. Das wirkt sich ungünstig auf die Chancen aus, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Folge sind schlechtere Chancen von Menschen mit Beeinträchtigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie bekommen häufig nur gering qualifizierte Jobs mit wenig Lohn. Ein erhöhtes Armutsrisiko und die Abhängigkeit von sozialen Hilfen sind die Folge. Durch diese Abhängigkeit erhöht sich die Macht anderer Institutionen und Personen über sie. Außerdem werden in den unterschiedlichen Schulformen sehr verschiedene mögliche Berufswege thematisiert oder vorbereitet. In der Schule für Schüler*innen mit sogenannter geistiger Behinderung zum Beispiel, wird meist nur auf eine Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) vorbereitet. Für andere berufliche Möglichkeiten sind die Schüler*innen dann meist schlecht vorbereitet.

2.3 Machtaspekte in der Schule

Macht ist in der Schule aus vielen Gründen ungleich verteilt. Im Folgen wird gezeigt, dass die Mitarbeiter*innen an Schulen mehr Macht haben als die Schüler*innen. Und es wird erklärt, wie sich die Macht auf den Übergang in den Beruf auswirkt.
Mitarbeiter*innen an Schulen können Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen aber auch Therapeut*innen und andere Erwachsene sein. Sie alle haben in der Schule die Aufgabe, Schüler*innen zu beobachten, zu erziehen, zu diagnostizieren und zu fördern. Damit haben sie eine machtvolle Rolle in der Schule. Viele Erwachsene glauben auch, dass es gut ist, dass sie mehr Macht

3 Dieses Zeugnis ist kein Schulabschluss. Es zeigt nur, dass man die Schule bis zum Ende der Schulpflicht besucht hat.

doi.org/10.35468/5980-10

haben, weil sie schon älter sind. Manfred Liebl und Philip Meade beschreiben das in ihrem Beitrag in diesem Buch. Das kann auch bei Lehrer*innen eine Rolle spielen. Dieses Gefühl mehr Macht zu haben beeinflusst auch die pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Lehrer*innen ihre Macht manchmal missbrauchen und Schüler*innen respektlos behandeln oder sie diskriminieren und damit verletzen. Anne Piezunka schreibt in ihrem Beitrag darüber.

Machtaspekte im Übergang zum Beruf

Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Beratungslehrer*innen und andere Mitarbeiter*innen an Schulen üben auch Macht auf die Jugendlichen aus, wenn es um die Berufswahl geht. Sie kennen die Jugendlichen meist sehr lange und verbringen in der Schule den Großteil des Tages mit ihnen. Sie beobachten und bewerten die Leistungen der Schüler*innen regelmäßig. Deswegen nehmen sie eine wichtige Rolle bei der Einschätzung der Fähigkeiten und bei der Beratung der Jugendlichen ein. Dabei spielt es eine große Rolle was die Lehrer*innen den Schüler*innen zutrauen und wo sie ihre Stärken und Schwächen sehen. Wenn die Lehrer*innen die Fähigkeiten der Schüler*innen falsch einschätzen, kann das auch dazu führen, dass sie die Schüler*innen nicht zum passenden Angebot beraten.
Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es bei der Bewertung von Schüler*innen nicht immer nur auf ihre Leistung ankommt. Oft können auch Vorurteile die Beurteilung beeinflussen.
Gleichzeitig spielt eine wichtige Rolle, welches Wissen Lehrer*innen über berufliche Ausbildungsmöglichkeiten und die Vernetzung mit Ausbildungsstätten und regionalen Beratungsangeboten und Betrieben haben. Wenn Lehrkräfte schlecht über neue und alternative Bildungs- und Berufsangebote informiert sind, können dadurch auch berufliche Karrieren der Kinder negativ beeinflusst werden.

2.4 Macht innerhalb der Familien

Aber auch Eltern haben einen machtvollen Einfluss. Im Zusammenleben in der Familie spielt Adultismus ebenso eine große Rolle. Adultismus meint die Diskriminierung gegenüber Kindern wegen ihres Alters. Eltern erziehen ihre Kinder auf der Grundlage ihrer eigenen

doi.org/10.35468/5980-10

Werte und Ziele. Sie entscheiden über viele Entwicklungswege, die das Kind betreffen. Dabei gehen sie davon aus, dass sie wissen, was gut für ihr Kind ist.
Dabei ist egal, ob das Kind eine Beeinträchtigung hat oder nicht. Die Entscheidungsmacht liegt in vielen Fällen bei den Eltern.
Eine zusätzliche Besonderheit gibt es aber bei Eltern und Kindern mit Beeinträchtigung. Denn diese Eltern sind geprägt von ihren (oft) negativen Erfahrungen und dem Gefühl, dass ihr Kind den leistungsorientierten Anforderungen in der Gesellschaft nicht entsprechen kann. Deshalb kann es für Eltern noch schwerer sein, auf die Wünsche und Ziele der Kinder zu hören und sie ernst zu nehmen. Es kann also passieren, dass Eltern gegenüber Kindern mit Beeinträchtigung noch mehr Entscheidungsmacht ausüben. Weil sie glauben, dass sie ihr Kind beschützen müssen.

Machtaspekte beim Übergang ins Berufsleben

Die Eltern sind für die Jugendlichen oft noch wichtige Bezugspersonen und die Jugendlichen sind finanziell von ihren Eltern abhängig. Deshalb haben Eltern auch einen großen Einfluss beim Übergang ins Berufsleben. In Bezug auf die Entscheidungen für einen künftigen Beruf, spielen verschiedene Dinge eine Rolle.
Eltern wollen nur das Beste für ihre Kinder. Aber das, was sie für ihre Kinder wollen, ist auch abhängig von ihren eigenen Erfahrungen. Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen haben oft Erfahrungen mit Ableismus gemacht. Vielleicht ist das ein Grund, warum Eltern für ihre Kinder lieber die WfbM als Arbeitsort auswählen. Sie haben dabei das Gefühl, dass die Werkstatt ein sichererer Ort ist. Aber dadurch üben auch sie Macht im Prozess der Berufsentscheidung aus.
Auch der gesellschaftliche Status von Eltern kann entscheidend sein. Wenn Eltern ein gutes soziales, berufliches und inklusionsfreudiges Netzwerk haben, fällt es ihnen leichter auch andere Arbeitsmöglichkeiten als eine Werkstatt zu finden. Eltern in einer schwierigen Lebenslage haben es oft schwerer ihre Kinder für ihren weiteren Lebensweg gut zu beraten. Das betrifft auch die Berufswahl ihrer Kinder, auf die sie großen bewussten und unbewussten Einfluss haben. Auch hier spielen die eigenen Erfahrungen der Eltern mit Anerkennung und Ausgrenzung eine große Rolle.

doi.org/10.35468/5980-10

3 Weiterführende Machtstrukturen im Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung

Die bisherigen Beschreibungen zeigen, dass die Schule und das Umfeld eine große Auswirkung auf das spätere Arbeitsleben haben. Laut der UN-Behindertenrechtskonvention haben Menschen mit Behinderung aber ein Recht auf echte Teilhabe im Bereich Arbeit. Die Konvention umfasst viele Bereiche des Lebens, z. B. auch die Bereiche Arbeit und Bildung.
Der Arbeitsmarkt hat sich zwar bereits geöffnet und es wurden einige alternative Arbeitsmöglichkeiten entwickelt. Seit der Unterzeichnung hat sich aber noch zu wenig verändert in Bezug auf Bildung, Arbeit und Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung. Als Möglichkeiten können zum Beispiel bereits *Inklusionsbetriebe* gegründet werden. Betriebe können seit dem neuen Bundesteilhabegesetz auch zu *alternativen Leistungsanbietern* werden. Dort werden Leistungen angeboten, die sonst auf die Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschränkt waren. Es gibt inzwischen auch verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten, die eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Dafür gibt es zum Beispiel das *Budget für Arbeit* oder die Möglichkeit der *Arbeitsassistenz* oder einer *unterstützten Beschäftigung*. Über diese alternativen Möglichkeiten werden Menschen mit Beeinträchtigung aber meist nur selten informiert und wenn doch, ist die Hürde der Antragsstellung sehr hoch für die Betroffenen. In der Schule und im Übergang wird auf solche Alternativen meist nicht vorbereitet. Durch die Auswirkungen der beschriebenen Aspekte von Macht in der Schule und im Übergang ins Arbeitsleben, bleibt für viele Menschen mit Behinderung nur die Arbeitsmöglichkeit in einer WfbM. Das sind Einrichtungen zur Eingliederung erwachsener Menschen mit Behinderung in die Arbeitswelt. In der Realität zeigt sich, dass Werkstattmitarbeiter*innen oft in der WfbM verbleiben und es wenige Anreize gibt zu wechseln. Außerdem sind die Strukturen von verschiedenen Machtaspekten geprägt. Dies zeigt sich unter anderem an den zwei folgenden Punkten:

doi.org/10.35468/5980-10

Die Bezahlung und Anerkennung

Das Arbeitsentgelt in der Werkstatt ist nicht komplett leistungsunabhängig. Besonders der sogenannte Steigerungsbetrag bietet die Gefahr eines Machtmissbrauches. Dieser Betrag wird leistungsabhängig ausgezahlt. Dabei haben die Klient*innen meist kein Mitspracherecht. Außerdem gibt es dazu keine genauen gesetzlichen Vorgaben. Die WfbM und die Gruppenleiter*innen haben also einen großen Einfluss auf das Gehalt ihrer Klient*innen. Das geringe Entgelt hat auch negative Auswirkungen auf den Status von Menschen mit Beeinträchtigung in der Gesellschaft und mindert ihr Ansehen und ihre Anerkennung.

Macht durch Gruppenleiter*innen und Organisationsstruktur

Es gibt ein Machtgefälle zwischen Gruppenleiter*innen und Klient*innen. Das ähnelt der Hierarchie in der Schule zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Diese Machtstrukturen werden zum Beispiel im Beobachtungs- und Entwicklungsbericht und im Förderplan deutlich. Gerechtfertigt scheint diese Hierarchie zu sein, weil Gruppenleiter*innen meist keine Beeinträchtigung haben.
Man traut ihnen mehr zu über die Entwicklung der Klient*innen urteilen zu können als den Klient*innen selbst. Diese Leistungseinschätzungen wirken sehr machtvoll und führen auch dazu, dass viele Werkstattmitarbeiter*innen nicht auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln. Zum Beispiel auch weil die Werkstatt aus wirtschaftlichen Gründen leistungsstarke Personen nicht verlieren möchte. Werkstätten, die ihre leistungsstarken Klient*innen in den allgemeinen Arbeitsmarkt integrieren, gefährden auf lange Sicht ihre eigene Wirtschaftlichkeit. Wenn sie andererseits die Wirtschaftlichkeit in den Vordergrund stellen und somit ihre leistungsstarken Klient*innen behalten, werden sie ihrem staatlichen Auftrag nicht gerecht.

4 Fazit und Ausblick

Am Anfang haben wir die Frage gestellt, welche Machtaspekte im Übergang von der Schule zum Beruf eine Rolle spielen.
Es konnte gezeigt werden, dass verschiedene Bedingungen in der Gesellschaft dazu führen, dass Jugendliche mit Beeinträchtigung von

doi.org/10.35468/5980-10

besonderen Machtstrukturen betroffen sind. Eine große Rolle spielt dabei die leistungsorientierte und ableistische Wertevorstellung in der Gesellschaft. Diese zeigt sich schon in der Schule. Schüler*innen mit Beeinträchtigung haben es deshalb oft schwerer, weil sie den Leistungsvorstellungen nicht entsprechen. Sie machen oft die Erfahrung, nicht gut genug zu sein. Diese Erfahrung prägt die Jugendlichen selbst und auch ihre Familien. Eltern und Lehrer*innen trauen Jugendlichen mit Beeinträchtigung deshalb oft zu wenig zu. Dabei steht häufig die Beeinträchtigung (Diagnose) im Vordergrund und nicht das Können der Schüler*innen. Sie übertragen dann ihre Ängste und Vorstellungen auf die Schüler*innen. Diese Vorstellungen üben deshalb Macht auf die Schüler*innen aus. Sie haben nicht so viele Möglichkeiten, sich frei für einen Berufsweg zu entscheiden. Das liegt an den vorgegebenen Strukturen des Arbeitsmarktes, aber es liegt eben auch an den Einstellungen von Eltern und Lehrer*innen. Die Entscheidung, was gelernt werden kann und was nicht, treffen die Eltern, die Lehrkräfte, die Politik durch die Struktur der Schule und insgesamt unsere gesamte Gesellschaft mit ihren Wertvorstellungen.
Im Beitrag wurde auch gezeigt, dass diese machtvollen Erfahrungen für Menschen mit Behinderung in der Schule eine große Wirkung auf das spätere Arbeitsleben haben. Die Strukturen und die Beziehung zu zuständigen Personen (z. B. Gruppenleiter*innen) sind meist auch noch nach der Schule präsent. Das zeigt sich an der machtvollen Praxis in Werkstätten für behinderte Menschen.
Eine Lösung für dieses Problems könnte ein inklusives Schulsystem sein. Ein inklusives Schulsystem hätte viele Vorteile. Zunächst würde das Problem mit dem stigmatisierenden Schulabgangszeugnis wegfallen. Wenn alle Schüler*innen gemeinsam in inklusiven Schulen lernen, könnten sich die Lernenden gegenseitig unterstützen. Durch die Zusammenarbeit in vielfältigen Gruppen könnten sie ein Verständnis für die Normalität von Verschiedenheit entwickeln. Somit würde das Bild von einer bestimmten Norm verschwinden. Behinderung wird normal. Die Hierarchie zwischen Personen mit und ohne Behinderungsdiagnose würde dadurch abgeschwächt.
Das Abschwächen dieser Hierarchie setzt natürlich nicht nur eine Änderung des Schulsystems voraus. Auch der Unterricht und der Umgang miteinander im Schulalltag müsste sich verändern. Wirkliche

doi.org/10.35468/5980-10

Inklusion setzt Gleichberechtigung voraus. So sollten z. B. alle Beteiligten mehr mitbestimmen können. Die Schüler*innen lernen dadurch neben Inklusion auch gleichzeitig Demokratie kennen. Es wird selbstverständlich, sich gegenseitig zu unterstützen und miteinander zu arbeiten, statt gegeneinander. Durch mehr Mitbestimmung, verringert sich das Machtgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen grundsätzlich. Ein Mitbestimmen wäre dann selbstverständlich, z. B. auch bei der Entscheidung über die berufliche Zukunft.
Um eine wirklich inklusive Gesellschaft zu gestalten, in der jeder mit Rücksicht auf seine Bedürfnisse zum Beispiel am Arbeitsleben teilhaben kann, müsste man neue Einstellungen, Mechanismen und Strukturen entwickeln. Das müsste gemeinsam mit Menschen mit Beeinträchtigung und anderen Vertreter*innen der Gesellschaft geschehen, um eine neue Kultur zu erschaffen, in der die Leistungsfähigkeit nicht im Vordergrund steht, sondern das persönliche Können wertgeschätzt wird.

Verwendete Literatur

BAG WfbM (2018): Entgelt- und Einkommenssituation von Werkstattbeschäftigten. Online unter: https://www.bagwfbm.de/page/entgelte_und_einkommen (Abrufdatum: 14.04.2022).

Bergelt, Daniel; Goldbach, Anne; Leonhardt, Nico & Seidel, Anja (2018): Die berufliche Teilhabesituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen beruflichen Kontexten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3(69), 121-132.

Bieker, Rudolf (2005): Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 12-24.

Doose, Stefan (2013): Berufliche Integration auf lange Sicht? – Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Inklusion (1). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/4 (Abrufdatum: 14.04.2022).

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.

Jobinklusive (2021): Acht Punkte: Kritik an Werkstätten für behinderte Menschen. online unter: https://jobinklusive.org/2021/09/13/kritik-an-werkstaetten-fuer-behinderte-menschen-acht-punkte/ (Abrufdatum: 14.04.2022).

Mannewitz, Karin (2019): Normative Vorstellungen und deren Auswirkung in der Institution Schule. In: Langer, Anke; Ritter, Matthias, Steffens, Jan; Jugel, David: Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: VS, 113-131.

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Bielefeld: transcript.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. und ergänzte Aufl. Wiesbaden: VS.

Karim, Sarah (2021): Arbeit und Behinderung. Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben. Bielefeld: transcript.

doi.org/10.35468/5980-10

Saskia Schuppener, Steffen Martick, Frank Pöschmann und Tom Hoffmann



Im Gespräch über Macht in Sprache und Diagnostik innerhalb der Schule

1 Einleitung

In dem Beitrag von Beate Schlothauer, Nico Leonhardt und Jenny Trabhardt geht es um den Zusammenhang von Sprache und Macht.
Der Beitrag von Saskia Schuppener beschäftigt sich mit machtvollen Auswirkungen diagnostischen Handelns.
Beide Themen – Sprache und Diagnostik – werden hier im Gespräch nochmal aufgegriffen und vor dem Hintergrund der eigenen Position und Schulerfahrungen reflektiert.

Tom Hoffmann, Steffen Martick und Frank Pöschmann sprechen mit Saskia Schuppener über ihre machtvollen Erfahrungen innerhalb der Schule. Außerdem diskutieren sie über ihren heutigen Blick auf Fragen machtvoller Beziehungsgestaltungen und machtvoller Strukturen in Schule.

2 Unser Gespräch:



Saskia Schuppener:
Inwieweit ist Schule ein guter Raum,
um über ein so schwieriges Thema, wie Macht zu sprechen?

Steffen Martick:
Ich finde generell Schule ist so ein machtvoller Raum oder Ort und dass es sehr schwierig ist, das anzusprechen, weil die Pädagog*innen





doi.org/10.35468/5980-11

die den Unterricht gestalten ja einen gewissen Lehrplan erfüllen müssen und dadurch sind sie gezwungen, Macht gewissermaßen auf die Schüler*innen auszuüben und diesen Lehrplan zu erfüllen. Deswegen finde ich das schwierig, dass die Schüler*innen die Chance haben das da anzusprechen.

Frank Pöschmann:
Die*der Lehrer*in ist das oberste Tier sozusagen.

Steffen Martick:
Das nicht, aber er*sie ist allwissend. Er*sie tut Wissen vermitteln. Ob das gut oder schlecht ist, ist erstmal dahingestellt. Er*sie tut hier Wissen vermitteln und auch eigene Ideale irgendwie weitergeben. Gerade jetzt bei den jüngeren Schüler*innen, da hat die*der Lehrer*in jetzt dort sehr großen Einfluss auf die Wertevorstellung. Also nicht nur alleine von den Lehrer*innen, sondern auch vom Elternhaus und der Umwelt, aber er*siehat doch schon einen großen Einfluss darauf. Das finde ich sehr machtvoll. Eine machtvolle Position, die sich aber nicht ganz wegmachen lässt. Das ist einfach so, weil die Aufgabe der Lehrer*innen ist es ja, diese Grundsätze zu vermitteln.

Saskia Schuppener:
Also du würdest sagen, dass die Rahmenbedingungen ein Stück weit auch dafür verantwortlich sind, dass man zwangsläufig Macht hat als Lehrperson?

Steffen Martick:
Genau. Und dass man mit der Zeit das Feingefühl verliert, dass man diese Macht ausübt, also gerade wenn man älter wird, wird man sicherer und ist so gefestigt – ich will jetzt nicht sagen ‚eingerostet' – aber so überzeugt, dass man das Selbstreflektieren ein Stück weit verlernen kann. Und dadurch verstärkt sich die Macht gegenüber den Schüler*innen.

Frank Pöschmann:
Obwohl es die Schüler*innen gar nicht mitkriegen.

doi.org/10.35468/5980-11

Steffen Martick:
Doch, na die Schüler*innen kriegen das mit, aber die haben da kaum Chancen was dagegen zu tun, weil das Lehrer*innenkollegium ist ja eine geschlossene Einheit, weil die sprechen sich ab untereinander, was ja natürlich auch gut ist, aber es beinhaltet auch Gefahren.

Saskia Schuppener:
Habt ihr irgendwelche Erfahrungen oder Ideen, wo man in Schule über Macht sprechen kann?

Tom Hoffmann:
Im Unterricht. Ein neues Unterrichtsfach, wo solche Dinge gelernt werden können, ist super, finde ich.

Saskia Schuppener:
Also das wäre ein Plädoyer für ein neues Unterrichtsfach: „Sprechen über Macht"? Braucht es hier ein eigenes Unterrichtsfach?

Tom Hoffmann:
Ja, das macht man sonst eher nur ein bisschen in Geschichte.

Saskia Schuppener:
Es scheint also wichtig und gleichsam irgendwie doch schwierig, über Macht zu sprechen in der Schule. Irgendwie gibt es weder Raum, noch Zeit, um das zu tun. Wann sollte denn in der Schule über das Thema Macht gesprochen werden?

Steffen Martick:
Man könnte das jetzt klassenstufenunabhängig machen, also man könnte das vielleicht schon in der Grundschule anfangen, dass der*die Lehrer*in vielleicht vierteljährlich, eben das was er*sie gelehrt hat und wie der Unterricht vorging mit den Schüler*innen gemeinsam reflektiert und dabei das so ein bisschen auswertet, was man besser machen kann, was nicht so gut gelaufen ist. Vielleicht ist das eine Art und Weise, die Lehrer*innen hilft, das zu reflektieren und nicht zu verlernen, was auch so ein bisschen bewirken kann, dass

doi.org/10.35468/5980-11

die Macht nicht so stark ist. Also Macht kann man nicht so ganz abschaffen in der Schule, das geht nicht. Es bleibt immer so ein Machtgefälle, aber dass man das so ein bisschen abflacht. Das wär vielleicht eine Lösung, dass man das vielleicht mit den Klassen dann vierteljährlich oder jährlich reflektiert und dann eben neue Ziele ausarbeitet, wie man vielleicht Dinge neu angehen möchte, dass man vielleicht die Schüler*innen einbinden kann und dass sich die Lehrer*innen auch auf die Schüler*innen einlassen. Natürlich auch andersherum, dass die Schüler*innen auf die Lehrer*innen eingehen können.



Tom Hoffmann:
Ich würde eher anfangen und über Beziehung und gesellschaftliche Konkurrenz sprechen, weil Beziehungen haben viel mit Macht zu tun.

Saskia Schuppener:
Das stimmt und es war auch bisher im Gespräch immer wieder die Rede von Beziehungen, besonders von der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Wenn ihr euch zurückerinnert an eure Schulzeit, was würdet ihr sagen, wie war eure Beziehung zu Lehrern und Lehrerinnen?

Frank Pöschmann:
Ich fand immer unseren Mathe- und Physiklehrer gut, weil der alles gut erklären konnte.

Steffen Martick:
Klar, jeder hatte so eine*n Lieblingslehrer*in. Und jeder hat auch so ne*n Lehrer*in, den man überhaupt gar nicht mochte. Das war bei uns eine Lehrerin, die war so streng, die haben wir schon sehr auf Trab gehalten. Und es gab natürlich auch Lehrer*innen, mit denen konnte man Pferde stehlen. Aber trotzdem, wenn ich da jetzt von

doi.org/10.35468/5980-11

heute drauf gucke, haben die Lehrer*innen immer so ein bisschen versucht, die professionelle Distanz zu bewahren. Als Lehrer*in muss man ja Nähe zulassen, aber man muss ja auch auf der anderen Seite so ein bisschen die professionelle Distanz beibehalten, weil sonst kann man die Leistung nicht richtig beurteilen. Wobei die Beurteilung ist ja immer so Ansichtssache und immer so eine Momentaufnahme. Ob ich an dem Tag schlecht gelaunt bin, dann fällt meine Leistung natürlich schlechter aus. Und wenn ich gut gelaunt bin und ich gut mitmache, tut ja meine Leistung dementsprechend auch wieder gut ausfallen.

Tom Hoffmann:
Wie meinst du das mit der Professionalität?

Steffen Martick:
Die Lehrer*innen dürfen die Schüler*innen nicht so nah an sich heranlassen, weil dann eine zu intensive Beziehung entsteht.

Tom Hoffmann:
Man könnte die Kinder in Beziehungen doch mehr aufklären.

Steffen Martick:
Aber das ist ja ne Erziehungsfrage. Deswegen sollten dann die Lehrer*innen auch Distanz so ein bisschen bewahren.

Tom Hoffmann:
In jeder Beziehung hat jeder einen geringen Anteil an Macht.



Saskia Schuppener:
Woran kann man denn noch Macht erkennen eurer Meinung nach in Schule?

doi.org/10.35468/5980-11

Steffen Martick:
Alleine daran, dass die Schule vorgibt, wann der Unterricht beginnt. Das ist so `ne machtvolle einfache Situation.

Tom Hoffmann:
Gibt das der Staat vor oder die Schule?

Steffen Martick:
Ich sag mal der Staat gibt gewisse Rahmenbedingungen vor, aber die Schule tut die Feinheiten festlegen. Zum Beispiel kann die Schule ja sagen, sie fängt um 7 früh an und macht auch bis 14.30 oder die Schule sagt sie fängt um 8 Uhr an und macht bis 15.30 Uhr. Der Staat sagt aber, die Schüler müssen 8 Stunden am Tag Schule haben. Wann sie anfängt, das ist dann der Schule überlassen. Das sind solche ganz kleinen Feinheiten an denen man merkt, dass die Schule doch eine machtvolle Institution ist und woran sich auch ein Stückweit die Lehrer*innen halten müssen. Also die Lehrer*innen sind da nicht nur in der machtausübenden Position, sondern bei den Lehrer*innen wird da auch Macht ausgeübt.

Saskia Schuppener:
Also hat Macht was mit Regeln zu tun?

Frank Pöschmann:
Durchaus. Wenn‘s in der Schule keine Regeln gäbe, würden die Schüler*innen machen was sie wollen. Deshalb gibt es gewisse Regeln, an die sich Schüler*innen und Lehrer*innen halten müssen.

Steffen Martick:
Die Gesellschaft gibt ja gewisse gesellschaftliche Regeln vor und daran müssen sich eben alle halten und auch die Schule. Und in der Schule werden diese Regeln versucht professionell zu vermitteln.

Tom Hoffmann:
Ja die Frage war aber: Sind Regeln oder Gesetze schon machtvoll?

doi.org/10.35468/5980-11

Steffen Martick:
Ja, es gibt Regeln, die die Schule vorgibt und daran muss sich halt gehalten werden, sonst gibt's Ärger. Früher bei mir in der Schule im Speisesaal war das so, dass die Schüler*innen unten saßen. Dann gab es da eine Bühne und die Lehrer*innentische waren immer so auf der Bühne. Und die Schüler*innen saßen immer so unten. Und daran kann man das erkennen. Hätte sich ein*e Schüler*in hochgesetzt, hätte er bestimmt einen Verweis gekriegt, beziehungsweise wäre zur*m Direktor*in geschickt worden.
Also sind Regeln machtvolle Instrumente, die eben die Macht auch festigen.

Tom Hoffmann:
Ich bin da einer anderen Meinung. Regeln und Gesetze sind eher eine Richtlinie, die Personen die dahinter sind, haben die Macht. Die*der eine übt gerne Regeln aus oder bestraft, die*der andere nicht. Das ist aber bissl eine Normalitätsfrage wie man das sieht. Ich habe auch schon in den letzten Monaten gemerkt, dass wenn man von Macht spricht, das immer von Normalitätsvorstellungen abhängt und das Umfeld hängt ja da ganz eng mit zusammen.



Saskia Schuppener:
Also scheinbar kommt es weniger auf die Regeln an, als auf die Sprecher*innen bzw. die handelnden Personen und deren Verständnis von Normalität. Was hat denn so gesehen Sprache generell mit Macht zu tun?

Frank Pöschmann:
Naja, wie man sich dann äußern kann, also einen gewissen Ton in der Schule hat, der Macht ausübt, der streng klingt. Also früher bei mir

war immer eine streng, also es kommt immer auf die Sprache an, wie man es ausspricht.

Steffen Martick:
Ich finde Sprache hat doch schon ne große Macht. Wenn die Lehrer*innen sehr viele Fachwörter benutzen, von denen die Kinder, wenn die das Wort nicht kennen, die Lust verlieren dem Unterricht weiter zu folgen und schalten dann ab. Deswegen ist es wichtig, dass man die Sprache so gut wie möglich versucht auf die Zielgruppe, die man vor sich hat, anzupassen. Das heißt nicht, dass man schwere Wörter nicht verwenden soll, sondern man muss die Kinder eben langsam heranführen, indem man über das Wort redet, erklärt oder vielleicht solche Kärtchen macht, wo das Wort draufsteht und dazu vielleicht noch eine Erklärung, dass die Schüler*innen die Möglichkeit haben das nachzugucken, wenn sie es vergessen haben sollten.

Saskia Schuppener:
Warum ist es denn notwendig, sich sprachlich an ein Gegenüber anzupassen?

Steffen Martick:
Sprache kann ja sehr exkludierend wirken, weil man sich dadurch hervorhebt und man sich in eine höhere Machtposition stellt. Wenn ich viele Fachwörter benutze, habe ich einen gewissen Machtvorteil zu meinem Gegenüber, wenn der das nicht kennt, weil ich dann mehr Wissen hab als der andere.

Tom Hoffmann:
Ich würde sagen Kommunikation hat Macht aber Sprache selbst nicht. Ich würde nicht den Fokus auf Sprache legen. Eher auf Kommunikation. Er beinhaltet Sprache auch mit. Über Kommunikation muss auch mehr aufgeklärt und sensibel gemacht werden. Und vielleicht wird dann auch die Sprache sensibel.

Saskia Schuppener:
Wie kann man denn machtsensibel kommunizieren?

doi.org/10.35468/5980-11

Tom Hoffmann:
Wir nehmen die Schwingungen und Energie eines Menschen sehr unbewusst auf. Und wir haben genug Sensoren, die uns unbewusst kommunizieren, wie der Andere darauf reagiert.



Saskia Schuppener:
Kennt ihr diese Redewendung „miteinander auf Augenhöhe sprechen“? Was bedeutet denn das?

Frank Pöschmann:
Na, wenn man jemand hat, dem man vertrauen kann.

Steffen Martick:
Ich finde, dass wenn man mit jemandem redet, nimmt man ja unbewusst wahr, ob er es verstanden hat oder nicht. Und versucht sich dementsprechend anzupassen. Also es gibt ja einmal das, was gesagt worden ist und das, was nicht gesagt worden ist und beides finde ich wichtig. Man sollte generell darauf achten, ob der*die Gegenüber das verstanden hat, weil wenn er*sie es nicht verstanden hat kann es zu Konflikten kommen und eben genau dann kommt man wieder in diese Machtposition, dass man über einem steht und der andere unter einem und das finde ich schwierig.
Ich denke, gerade auf Augenhöhe im schulischen Kontext ist schwierig, weil es da ja einen gewissen Generationenkonflikt gibt, weil die Lehrer*innen ja meist älter sind als die Schüler*innen. Die Schüler*innen haben ihre Jugendsprache, womit die Älteren sich schwertun, oder es ist einfach nicht ihr Sprachniveau. Da ist generell ein Machtgefälle. Man kann sich annähern, aber ganz auflösen kann man es nicht.

doi.org/10.35468/5980-11

Saskia Schuppener:
Macht ist also nicht auflösbar und es gibt ein Machtgefälle in der Schule. Gibt es nur ein Machtgefälle von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen?

Steffen Martick:
Es kann auch in die andere Richtung gehen von Schüler*innen zu Lehrer*innen, weil ja die Schüler*innen sich auch mächtiger fühlen, wenn sie in ihrer Jugendsprache sprechen und die Lehrer*innen das nicht verstehen. Also kann das auch sein, dass die Schüler*innen eine machtvollere Position einnehmen, als die Lehrer*innen. Aber meistens wird das so vermittelt, dass die Lehrer*innen die machtvollere Position haben, als die Schüler*innen.

Tom Hoffmann:
In jeden Beziehungen gibt es ein Machtgefälle und das kann auch in jeder Beziehung unterschiedlich herum sein und unterschiedlich groß sein oder niedrig.

Steffen Martick:
Ja, das ist immer so ein Wechsel in der Sprache und so wird das sicherlich auch bei Kindern und Lehrer*innen sein. Wenn die Kinder keine Lust haben zuzuhören, dann machen die irgendwelchen anderen Blödsinn oder andere Dinge, wo sie dann wieder Macht ausüben auf den*die Lehrer*in, indem er*sie dann wieder reagieren muss darauf.

Tom Hoffmann:
Frank, merkst du, wenn ein Mensch zu dir nett ist, und wie merkst du das, wenn er spricht?

Frank Pöschmann:
Dass jemand mit mir spricht und sagt: Rate mal wer da ist.

Tom Hoffmann:
Meinst du eine Schwingung? Dass die Stimme sehr gut für dich klingt?

doi.org/10.35468/5980-11

Frank Pöschmann:
Ja, ich hör das meistens raus.

Steffen Martick:
Ja, mir fällt das immer auf, ob einer nett oder auf gleicher Augenhöhe spricht, wenn er mit mir in Ruhe und langsam spricht. Wenn einer ganz hektisch oder aggressiv spricht, merkt man das ja an der Stimme. Man kann schnell sprechen, man kann ja sehr laut sprechen, man kann leise sprechen, man kann Luft holen und daran merkt man schon ob der Gegenüber einen gut leiden kann. Wenn jemand seine Aggression sehr in die Stimme reinversetzt, das merkt man. Da sind die Menschen sehr sensibel und das lernen die mit der Zeit. Ich denke mal das sind teilweise auch die Schwingungen, die jeder dann mitbekommt.

Tom Hoffmann:
Und man merkt, ob was wahr und ehrlich gesagt wird.

Saskia Schuppener:
Das ist ein wichtiges Plädoyer: Dass über die Sprache erkennbar ist, was jemand ausdrücken möchte; und zwar nicht inhaltlich, sondern seine Haltung betreffend. Es ist ja nicht wirklich einfach herauszufinden, was jemand durch sein Sprechen und Handeln bewirken möchte – bewusst oder unbewusst. Das – und vieles andere – kann man aber versuchen, herausfinden; und zwar durch Diagnostik. Was ist denn ‚Diagnostik'?

Frank Pöschmann:
Na, Anfang meiner Schulzeit da war ich in der Schulaufnahme als Kind, da hab ich statt Grießbrei ‚Briesgrei' gesagt. Und da wurde dann meine Sprache angeschaut.

Steffen Martick:
Diagnostik ist einfach eine Beurteilung von gewissen Dingen. Diagnostik ist nicht per se gut oder schlecht. Auf der einen Seite ist die Diagnostik gut, weil naja, also wenn man zum*zur Arzt*Ärztin geht

doi.org/10.35468/5980-11

und sagt, ich hab hier Schnupfen. Dann schreibt der*die irgendeinen diagnostischen Satz hin und wenn man dann unsicher ist, ob man das wirklich hat, kann man zum*zur nächsten Arzt*Ärztin gehen. Die*der liest sich durch und versteht das und kann das dann nochmal beurteilen, aber sie*er hat verstanden was der*die andere Arzt*Ärztin gemacht hat.
Also das macht gewisse Prozesse einheitlich, birgt aber gleichzeitig die Gefahr, dass Menschen in Schubladen gesteckt werden.
In Bezug auf Schüler*innen und in Bezug auf Behinderung wird die Diagnose meist noch als Krankheit gesehen. Ich hab' ja eine diagnostizierte Behinderung, was mir ja einen Stempel aufgedrückt hat und bei meiner Behinderung, die kann man nicht heilen. Geht nicht. Noch nicht.



Saskia Schuppener:
Also Diagnostik hat etwas mit herausfinden und mit beurteilen zu tun?

Steffen Martick:
Ja, unsere Behinderung wird als Krankheit angesehen, wo geforscht wird, dass wir an die Norm angepasst werden. Wo ich mir die Frage stelle: Wollen wir das überhaupt? Ich fühle mich doch so wie ich bin, gut. Und für mich ist das doch normal.

Frank Pöschmann:
Für mich auch.

Steffen Martick:
Wieso muss ich mich da dann der Norm anpassen? Weil, ich bin schon jahrelang so und ich fühle mich froh. Wieso soll ich dann meinen Körper der Norm anpassen? Dass die Forschung das weiterentwickelt und dass das irgendwann mal möglich sein wird, das will

doi.org/10.35468/5980-11

ich nicht bestreiten, aber heutzutage ist das noch nicht möglich. Und dann ist die Frage, wenn man den Menschen so bekommt, wie man ihn bestellt, sprich Pränataldiagnostik, was ein sehr sensibles Thema ist hier in Deutschland, dass man raussuchen kann ob ein Kind mit Behinderung, mit Down-Syndrom geboren wird oder nicht, ob das die Vielfalt fördert? Würde ich bezweifeln, weil dann geht einiges an Sichtweisen verloren, die man so bekommt, wenn Menschen so auf die Welt kommen und klar diese Menschen brauchen dann Unterstützung, wo die Gesellschaft dann auch wieder gefordert ist.

Tom Hoffmann:
Alle Diagnostik ist erstmal neutral oder gut, weil da kann man sehen, wer braucht *die* Hilfe oder *die* Hilfe. Alle Körper sind erstmal neutral und was wir daraus machen, hängt davon ab wie wir die Umwelt wahrnehmen, wie wir die Normalität aufnehmen und wie wir mit Macht umgehen.



Tom Hoffmann:
Diagnostik ist eine Momentaufnahme und ein Stempel und eine Diagnose eben.

Steffen Martick:
Wenn man eine gewisse Diagnostik in Bezug auf Behinderung erhält, beeinflusst das dein ganzes Leben. Es wird beeinflusst, in welche Schule man geht. Es kommt natürlich darauf an, welchen Stempel man kriegt. Wenn jemand den Stempel ‚körperlich' bekommt, hat man wahrscheinlich bessere Chancen, als wenn man den Stempel ‚geistig' bekommt. Wenn man einen ‚geistigen Stempel' aufgedrückt bekommt, wird man zwar schon individuell gefördert, aber nicht richtig. Das ist schwer zu erklären, weil sich die Frage dann stellt: Wie kann man ein Kind individuell fördern, dass es sein Potenzial voll

doi.org/10.35468/5980-11

ausschöpft? Das ist so ein bisschen das große Los, dass man nicht beantworten kann. Man tut das immer nur auf gut Glück machen. Der IQ-Test ist, wie der Tom gerade schon sagt, nur eine Momentaufnahme. Weil man ja in dem Moment, kommt ja darauf an, wie man gelaunt ist, was man vor Kurzem erlebt hat und welches Wissen man hat. Und das Wissen wird ja immer mehr im Laufe des Lebens. Man hat ja nie ausgelernt und lernt immer wieder neue Dinge dazu. Deswegen ist ein IQ-Test und die Diagnose, zu der er führt = eine Momentaufnahme.

Saskia Schuppener:
Wofür braucht es das dann, so eine Momentaufnahme?

Steffen Martick:
Tja, das ist die gute Frage. Um in dem Moment zu helfen vielleicht. Oder um gewisse Unterstützungsmöglichkeiten auszuprobieren und wenn diese dann gut gehen, vielleicht nochmal das neu auszuhandeln, um die Unterstützungsmaßnahme neu anzupassen oder zu optimieren. Klappt sie gut, kann man sie weiterführen und ausbauen. Klappt sie nicht gut, dann lässt man sie weg.

Tom Hoffmann:
Das ist der positive Vorteil. Der negative ist Machtausübung.



Saskia Schuppener:
In welcher Form ist Diagnostik = Machtausübung?

Tom Hoffmann:
Generell. Wie in der Schule. Ich glaube Schule ist auch Machtausübung. Schule will die Leute auf die Gesellschaft vorbereitet und wer das nicht mitmacht oder wer durchfällt, fällt eben auch in der Gesellschaft durch, weil die Gesellschaft möchte viele Sklaven haben.

doi.org/10.35468/5980-11

Saskia Schuppener:
Was möchte die Gesellschaft?

Tom Hoffmann:
Gesellschaft will Sklaven halten. Ja, aber nicht so hart, wie es klingt.

Saskia Schuppener:
Was hat Diagnostik mit Sklavenhaltung zu tun?

Tom Hoffmann:
Diagnostik möchte gerne die Leute kontrollieren.

Steffen Martick:
Wenn man den Schüler*innen sehr viel Wissen einflößt, zum Beispiel Biologie, Chemie, Geografie, also alles Mögliche, wird den Schüler*innen beigebracht, dass sie eine große Auswahl haben, was sie dann machen können und was sie dann nutzen können. Und eine Diagnostik tut dieses einschränken. Wenn man zum Beispiel eine Diagnose hat mit einer geistigen Behinderung, wird das radikal gekürzt und nur auf das Wesentliche reduziert.
Und zwar werden die meisten Schüler*innen in Schulen mit GE-Hintergrund eben nur soweit in der Schule fit gemacht, dass sie eben nur für eine bestimmte Arbeit fähig sind. Zum Beispiel, dass sie nur werkstattfähig sind. Was eigentlich vollkommen falsch ist. Weil wenn man den Kindern die Möglichkeit gibt, diagnoseunabhängig sich auszuprobieren, würden manche, vielleicht auch die Hälfte, andere Wege einschlagen und sich anders qualifizieren. Also hat die Diagnose doch eine lebensentscheidende Wirkung. Und den Einfluss auf das Wissen und den Bildungsstand, den die Kinder bekommen.

Frank Pöschmann:
Es kommt darauf an, wie bei dem Kind die Diagnostik entscheidet. Oder wer hat die mächtige Position dadurch entweder der*die Lehrer*in oder der*die Psychologe*Psychologin oder halt eben der*die Arzt*Ärztin, der die Diagnose stellt und sowas. Da gehört Macht mit dazu.

doi.org/10.35468/5980-11

Steffen Martick:
Macht und Diagnostik sind untrennbar. Man kann sie höchstens abflachen, aber nicht komplett trennen. Weil Diagnostik und eine Diagnose, das tut doch schon eine gewisse Macht ausstrahlen.



Tom Hoffmann:
Wenn man nicht in der Lage ist, sich auszudrücken, was man möchte oder braucht oder seine Bedürfnisse mitteilen kann, entscheiden die anderen immer über einen. Aber die vergessen sehr häufig, auch solche Menschen zu fragen, weil die sagen ‚Ja der ist eh gaga, also brauch ich ihn nicht fragen. Also kann ich bei ihm entscheiden.' In meiner Schule war das so: Wir hatten einen Kernbereich und einen Bereich, wo sehr schwach Behinderte, also angeblich Behinderte waren, die sich nicht ausdrücken konnten. Im Rollstuhl, konnte nur mit den Augen ‚Ja und nein' sagen, aber dennoch hat er alles verstanden, was ich ihm gesagt oder ihn gefragt habe. Man muss, na klar, nur Fragen stellen. Aber die Personen fragen die Leute nur einige Sachen oder gar nicht und da sehe ich ein riesengroßes Problem.

Frank Pöschmann:
Na, wir mussten ja damals auch lernen mit dem Blindenstock umzugehen. Sehr spät eigentlich erst. Weil die Diagnose, die haben uns nicht richtig zugetraut, was wir können. Dann waren da auch Fehlentscheidungen, muss ich sagen. Was sie da alles diagnostiziert haben. Weil ich ja immer zu einem Sprachwissenschaftler geschickt wurde mit meinem Kumpel Ronny und sprechen lernen musste. Obwohl ich das Sprechen schon gut konnte, nur wegen dem ‚Grießbrei'. Und wenn meine Mutti zu dem einen Arzt gesagt hat, in welches Heim ich kommen soll nach der Schule, hat meine Mutti gesagt, ja der ist geistig gestört. Obwohl das gar nicht gestimmt hat.

doi.org/10.35468/5980-11



Tom Hoffmann:
Diagnostik ist auch was von außen künstlich erschaffen wird. Und das ist, glaube ich, manchmal falsch. Weil Diagnostik kann man eigentlich nur von innen raus machen aber, das ist unmöglich.

Frank Pöschmann:
Von außen wird man zum Beispiel geistig behindert gemacht, obwohl man das gar nicht ist.

Steffen Martick:
Ja, es kommt auf die Diagnose an, die man erhält. Eine Diagnose kann auch eine Befreiung sein; dann ist das nicht so diskriminierend. Aber in Bezug auf eine Behinderung wirkt sich die Diagnose diskriminierend in der Gesellschaft aus. Also man wird durch die ‚Diagnose behindert' eben diskriminiert.

3 Fazit

In der Schule wird durch Sprache und Diagnostik alltägliche Macht sichtbar. Dabei kommt es darauf an, *wie* die Personen in der Schule ihre Kommunikation und das diagnostische Handeln gestalten. Macht kann sich zeigen, wenn *über* einander, statt *miteinander* gesprochen wird und wenn nicht erkannt wird, welche Folgen machtvolles Handeln hat. Es ist wichtig machtvolles Handeln zu erkennen, denn nur dann kann es verändert werden. Es wird also deutlich, dass es wichtig ist, *wie* die konkreten *Beziehungen* im Schulalltag gestaltet sind. Dabei geht es im Besonderen darum, dass die (professionellen) Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, so gestaltet sind, dass bewusst und sensibel mit Macht umgegangen wird. Das Gleiche gilt auch für alle anderen Beziehungen in der Schule.

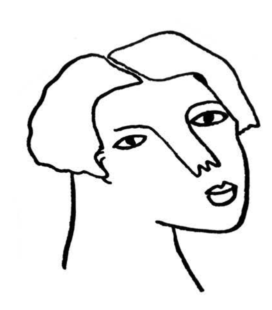
doi.org/10.35468/5980-11

Aber es ist gar nicht so leicht, diese Macht zu erkennen, denn Machtstrukturen und ihre Folgen zeigen sich oft nur, wenn man ganz genau hinschaut und zuhört. Deshalb ist es auch schwer, über Macht in der Schule zu sprechen. Gerade dieses Sprechen scheint aber notwendig, damit das Thema Macht gemeinsam mit Schüler*innen bearbeitet werden kann und so seinen Schrecken verliert.

Es wird immer wieder deutlich, dass Schüler*innen gerade diagnostisches Handeln als etwas erleben, was ihre eigene Perspektive ignoriert oder sogar offensiv missachtet. Wenn Schüler*innen nicht in das diagnostische Handeln einbezogen werden und damit ihre eigene Sichtweise verloren geht, entfaltet Diagnostik jedoch nahezu zwangsläufig negative Wirkungen:
Es kann dazu kommen, dass Schüler*innen begrenzt werden, in dem was ihnen zu getraut wird. Oder sie werden eingeteilt in besondere Gruppen und dadurch von anderen abgetrennt und ausgeschlossen. Sie erfahren Stigmatisierung und Diskriminierung. Um solche Benachteiligungen zu verhindern, ist es wichtig, dass offen über die Vorstellungen von Normalität von allen Beteiligten nachgedacht und gesprochen wird. Denn Normalitätsvorstellungen erzeugen einen großen Druck darauf, wie Schüler*innen sein sollen und sein wollen.
Dazu gehört auch, dass Leherer*innen ihre (diagnostischen) Anliegen, ihre Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen erklären. Denn diese haben einen machtvollen Einfluss darauf, welche Entscheidungen und Urteile getroffen werden und wie diese Entscheidungen die (Lern)Biografien und Selbstwahrnehmungen von Schüler*innen beeinflussen.

doi.org/10.35468/5980-11


Machtvolle
BEZIEHUNGEN



Manfred Liebel und Philip Meade



Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern

1 Einleitung

> „Am schlimmsten ist es in der Nacht vor der Arbeit. Ich schlafe sehr unruhig und träume von guten, allerdings sehr häufig von schlechten Noten, das heißt: Ich kämpfe sozusagen mit den Noten um Leben und Tod! In dieser Nacht fallen die Noten über mich her, da kann ich gar nichts dagegen machen" (Jürgen Herz, 12 Jahre, in: Zimmermann & Eigel 1980, 11).

> „Sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Wir stecken nie völlig in der Falle der Macht: unter bestimmten Bedingungen und mit einer präzisen Strategie kann man immer ihren Zugriff abwenden" (Foucault 1978, 196).

Seit die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 begonnen hat, ringen Regierungen, Schulbehörden, Lehrer*innenverbände und Eltern um die Frage, ob die Schulen für junge Menschen wieder geöffnet werden könnten oder online von zu Hause gelernt werden müsse. Schule erscheint als unverzichtbarer Ort für die Kinder und ihre Entwicklung. Wenig ist davon die Rede, was die jungen Menschen selbst zu dieser Frage denken. Bei dieser Debatte geht weitgehend unter, dass die Schulen bis heute ein Ort sind, an dem Kinder einem Reglement unterworfen werden, das wenig Raum für ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen lässt und in dem sie fast vollständig rechtlos sind. Die Pandemie wäre eine Gelegenheit gewesen, mal wieder über Alternativen zum schulischen Lernen nachzudenken, aber es ging hauptsächlich um die verspätete digitale Ausstattung der Schulen, um den Preis für Lüftungsanlagen in Klassenzimmern, um versäumte Lektionen und darum, dass die heutigen Schüler*innen im späteren Erwerbsleben benachteiligt sein werden – um Wirtschaftliches eben.[1] Die Debatten über eine „Entschulung der Gesellschaft" (Illich 1971/2003) und alternative Lernformen scheinen tausend Jahre her zu sein.

1 Das Münchener ifo-Institut rechnete medienwirksam bereits nach dem ersten Lockdown gigantische Lohneinbußen der heutigen Schüler*innen in ihrem späteren Leben vor. Die Schwachstellen dieser Rechnung (wie etwa der Trugschluss, dass Schulausfall auch geistiger Stillstand bedeute) erhielten hingegen weniger Beachtung (vgl. Täubner 2021).





doi.org/10.35468/5980-12

Trotz aller Reformen, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden haben, stellen die Schulen weiterhin ein *besonderes Gewaltverhältnis* dar, das die jungen Menschen in eine einseitige Abhängigkeit von Personen bringt, die Macht *über* sie haben. In verfassungsrechtlicher Sicht gelten Schüler*innen als ein nicht-legitimiertes „Teilvolk“, das aus seiner unmittelbaren Betroffenheit von staatlichem Handeln in der Schule keinen Anspruch auf besondere Mitwirkungsrechte ableiten kann (Avenarius & Heckel 2000, 117). Die Schule ist bis heute nicht nach demokratischen Prinzipien, sondern als hierarchisches System organisiert, in dem sich die Kinder und Jugendlichen *als Schüler*innen* am unteren Ende der Machtskala befinden. Die Schule leistet damit Praktiken Vorschub, die gelegentlich als *adultistisch* bezeichnet werden. Wir werden in diesem Beitrag zeigen, aus welchen Gründen und in welcher Weise der Adultismus in der Schule immer wieder neu erzeugt wird und warum er den Kindern und letztlich auch den Erwachsenen schadet. Schließlich werden wir fragen, wie Kinder und Erwachsene dem Adultismus in der Schule widerstehen können und welche Alternativen sich anbieten. Zunächst werden wir umreißen, was unter dem Begriff Adultismus verstanden wird.

2 Was ist Adultismus?

Der Begriff Adultismus bezeichnet die Herabsetzung von Kindern durch Erwachsene aufgrund ihres Alters. Adultismus basiert auf der ungleichen Macht und dem Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern und wird meist als ‚Missbrauch der Macht‘ verstanden, die Erwachsene über Kinder haben (vgl. LeFrançois 2014; Bell 2018). Er entsteht oft im Kontext von Überlegenheit, Privilegien, Bequemlichkeit und pauschalisierenden Vorannahmen über das Kindsein. Er kann auch zwischen jungen Menschen verschiedenen Alters auftreten, insoweit sie selbst schon adultistische Verhaltensweisen verinnerlicht haben. Adultismus ist eine spezifische Form von Diskriminierung oder bildet den Hintergrund dafür (vgl. Liebel 2020a). Er äußert sich in abwertendem Verhalten gegenüber Jüngeren, kann sich aber auch in sozialen, rechtlichen und institutionellen Strukturen verfestigen.

Der Begriff Adultismus in dem heute vorwiegend verstandenen Sinn geht auf den Psychologen Jack Flasher (1978) zurück. Er fand zunächst in den USA Verbreitung und wurde in den Bewegungen für die Gleichberechtigung von Kindern und Jugendlichen zu einem Schlüsselwort (vgl. Bell 1995; Fletcher 2015). In anderen Weltregionen wurde er erst nach der Jahrtausendwende aufgegriffen, in Deutschland zuerst von Manuela Ritz (2008). Er dient vor allem der Kritik an Erziehungsmethoden und wird in Verbindung gebracht mit anderen Formen der Diskriminierung wie Rassismus oder Sexismus. Während zunächst die Beziehungsaspekte und psychischen Implikationen betont wurden, werden heute

doi.org/10.35468/5980-12

auch systemische Aspekte und soziokulturelle Rahmenbedingungen stärker beachtet und es wird z. B. von institutionalisiertem oder strukturellem Adultismus gesprochen.
Die Forschung zu Adultismus und seinen verschiedenen Ausdrucksformen steht ebenso wie die Theoriebildung noch in den Anfängen. In der Kindheitsforschung wurde das Thema erst relativ spät aufgegriffen, vor allem unter dem Aspekt der Diskriminierung und der Agency von Kindern. Das Thema fand auch Eingang in die Diskussionen zur Entwicklungspsychologie (vgl. Woodhead 2009; Burman 2010), der Sozial- und Kulturgeographie (vgl. Schreiber 2015; Rollo 2016) sowie naheliegender Weise der Pädagogik und Sozialarbeit (vgl. Richter 2013; Winkelmann 2019).
Altersdiskriminierung gegenüber jungen Menschen ist eine sehr verbreitete Erscheinung und tagtäglich zu beobachten.[2] Die bestehende Machtungleichheit zwischen ‚Minderjährigen' und Erwachsenen wird entweder vorsätzlich oder ohne bewusste Absicht ausgenutzt. Adultismus entfaltet seine Wirkung fast immer in Verbindung mit anderen Diskriminierungsformen. Diese Verwobenheit mehrerer Diskriminierungsachsen wird *Intersektionalität* genannt (vgl. Crenshaw 1989/2019). Besonders wichtig ist, dass dabei nicht einfach soziale Merkmale wie z. B. Behinderungen, Geschlecht, Hautfarbe oder soziale Herkunft bzw. Klassenlage addiert werden und die betroffene Person im Ergebnis doppelte oder mehrfache Diskriminierung erfährt. Die intersektionale Perspektive ermöglicht vielmehr, wie durch ein Vergrößerungsglas die unterschiedlichen Mechanismen einer Diskriminierung zu erkennen. Folgen wir der Argumentation der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (ebd.), dann zeigt sich z. B., dass die Erfahrungen afroamerikanischer Mädchen sich sowohl von den Erfahrungen afroamerikanischer Jungen als auch von denen ‚weißer' Mädchen unterscheiden.
Ausgehend von der Vorstellung, dass ‚Minderjährige' in vielerlei Hinsicht auch als ‚minderwertig' betrachtet werden, meinen viele Erwachsene, dass junge Menschen belehrt, erzogen, bestraft, diszipliniert und angeleitet werden müssen, um ‚gute' Erwachsene zu werden. In den zeitgenössischen kapitalistischen Gesellschaften, in denen das westlich-bürgerliche Kindheitsmuster vorherrscht, das strikt zwischen Erwachsenen und Kindern unterscheidet und sie trennt, erfahren sich Erwachsene als von ihrer eigenen Kindheit abgespalten. Letztere wird als rund zwei Dekaden andauerndes Übergangsstadium gesehen, das ein Mensch stufenweise überwinden muss, bevor er ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft wird. In der Folge betrachten sich Erwachsene im Vergleich zu Kindern als ‚vollkommener' oder bezeugen stolz, dass aus ihnen ‚was geworden ist'. Erfahrungen, die Menschen als Kind gemacht haben, wirken sich auf das Leben

2 Altersdiskriminierung wird bisher aber meist nur kritisch bewertet, wenn sie auf ältere Menschen bezogen ist, und hier als „ageism" bezeichnet. Entsprechende Diskriminierungsverbote finden sich z. B. im deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006.

doi.org/10.35468/5980-12

als Erwachsener aus. In der Regel wollen Menschen diese privilegiertere Position, die sie als Erwachsene erreicht haben, auch beibehalten (vgl. Miller 1980).
Um also ein Bewusstsein für das Phänomen Adultismus zu bekommen, müssen Erwachsene sich Erlebnisse aus ihrer eigenen Lebensgeschichte bewusst machen und dabei auch negative Gefühle, die andere Erwachsene früher bei ihnen selbst durch ihre Haltung und ihr Verhalten hervorgerufen haben, erinnern und reflektieren. Diese Arbeit an sich selbst wird gelegentlich als „kritisches Erwachsensein" (Ritz & Schwarz vsl. 2022) bezeichnet. Neben dem Elternsein ist dies auch relevant für die Arbeit in Berufen, die mit jungen Menschen zu tun haben, wie die Pädagogik, die Sozialarbeit oder die Pädiatrie. Auch hier ist die Grundvoraussetzung für einen adultismussensiblen Umgang mit dem Thema die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und professionellen Haltung. Durch sie können sowohl Selbstannahmen als auch an Kinder adressierte Rollenzuschreibungen sichtbar gemacht, eigene Vorurteile und Verhaltensweisen überdacht und verändert werden. Ebenso notwendig ist es, die in das berufliche Profil eingeschriebene Rolle in Frage zu stellen, da diese auf der Vorstellung von Ungleichheit und Überlegenheit aufbaut. Da Diskriminierung allerdings nicht nur eine Frage der ‚richtigen Einstellung' ist, kommt niemand drum herum, die institutionellen Strukturen, in die das Berufsfeld eingebettet ist, auf Adultismus hin zu überprüfen und Veränderungen in die Wege zu leiten (vgl. Liebel 2020b). Auch Personen, die nicht im direkten Kontakt mit jungen Menschen sind (und das sind die wenigsten) sollten sich fragen, ob Entscheidungen, die sie treffen, sich womöglich auf Kinder auswirken. Bezogen auf den Adultismus können also Analyse, kritische Reflexion und Veränderungsimpulse als interdisziplinäre und gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden.

3 Schule als institutionalisierter Adultismus

Die Schule ist ein Beispiel für institutionalisierten Adultismus. Er ist eingeschrieben in das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Lehrer*innen und Schüler*innen, das in der Funktion der Schule als Pflichtveranstaltung begründet ist. Er schlägt sich nieder in adultistischen Verhaltensweisen der erwachsenen Personen, die qua Amt mit Vorrechten ausgestattet sind, gegenüber den Kindern und Jugendlichen, denen *als Schüler*innen* die Funktion zugewiesen ist, von den Erwachsenen zu lernen und so selbst zu funktionsfähigen Erwachsenen zu werden.
In einer Studie, die sich unter Bezug auf die Machtanalysen des Psychologen und Philosophen Michel Foucault (1976/1994; 1978; 2005) mit den Machtverhältnissen in der Schule befasst, weist die Erziehungswissenschaftlerin Eva-Maria Rottlaender (2018, 122) darauf hin, dass „die heutige Gestalt des Schulsystems und vor allem des dort vorherrschenden Macht- und Disziplinierungsgefüges nur zu

doi.org/10.35468/5980-12

verstehen ist vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Das heißt, es gilt aufzuzeigen, welche historisch gewachsenen Funktionsweisen und Überzeugungen sich als besonders zentral und wirkmächtig erwiesen, sodass sie noch heute konstitutives Element der Idee von Schule sind".

Mit Blick auf die Geschichte der Erziehung, insbesondere der Schule, beschreibt die Publizistin Katharina Rutschky (1977/1997) unter dem Stichwort *Schwarze Pädagogik*[3] deren Aufgabe als Versuch, den unterstellten Konflikt zwischen Natur und Vernunft in den Griff zu bekommen und die jungen Menschen auf diese Weise zu ‚zivilisieren'. Kinder werden dabei als wild und unvernünftig betrachtet, sie müssten durch die Erziehung und Maßregelung der Erwachsenen gemäßigt und auf den richtigen Weg geführt werden. Aus politischer Perspektive heraus betrachtet, geht es beim Zivilisationsprozess unter anderem darum, dass ein ‚Volk' einfacher zu regieren ist, wenn es berechenbarer und homogener, kurz: ‚normalisiert' ist (vgl. Link 2018). In diesem Sinne stand im Fokus der *Schwarzen Pädagogik*, den Eigensinn des Kindes zu brechen.[4]

Foucault hatte die Entstehung der Schule als anonymes Machtsystem auf das Bemühen der europäischen Aufklärung zurückgeführt, die Natur und damit auch den Menschen planbar und steuerbar zu machen. Im Sinne Foucaults gibt es Macht nur, weil Unterschiede zwischen Menschen bestehen oder konstruiert werden. Das heißt, es gibt Macht nicht als etwas Absolutes, sondern diese existiert nur in Beziehungen, Handlungen und Sprache zwischen Personen (vgl. Foucault 1978, 126). Sie kann z. B. durch Hierarchien zwischen Menschen gekennzeichnet sein, die sich in einer bestimmten Art und Weise in einem bestimmten Raum bewegen. Sie zeigt sich ebenso in Form der räumlichen Isolation der institutionalisierten Bildung von der äußeren Lebenswelt. Die Beherrschung der kindlichen Kräfte und die Herstellung von Ruhe und Ordnung waren und sind die zentralen Aufgaben der Lehrer*innenschaft, da die erzieherische Wirkung des Unterrichts als vom Leben getrennte Pflichtveranstaltung nur so zu gewährleisten ist.

Die Schule als Hort adultistischen Handelns erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass sie eng mit der Herausbildung einer vom Leben der Erwachsenen getrennten Kindheits- und Jugendphase verbunden ist, der besondere Eigenschaften zugeschrieben werden. Die Schule als von der Erwachsenenwelt getrennter (Lern-) Raum symbolisiert diese Trennung nicht nur, sondern bringt sie auch mit hervor. Die mit der Schule erfolgende „subkulturelle Separierung der Teilpopulationen Kindheit und Jugend geht mit der künstlichen Aufteilung der menschlichen Eigenschaften in nicht mehr wie bisher nur männliche und weibliche, sondern jetzt auch erwachsene und kindlich-jugendliche einher" (Heider 1984, 11). Dabei

3 Aus rassismuskritischer Sicht eine problematische Begriffswahl.

4 Die Psychoanalytikerin Alice Miller hat diese Gedanken in ihrem Buch *Am Anfang war Erziehung* (Miller 1980) aufgegriffen und am Beispiel von Lebensgeschichten veranschaulicht.

doi.org/10.35468/5980-12

werden die Kinder und Jugendlichen nach dem Muster der zur gleichen Zeit stattfindenden Kolonialisierung ‚fremder' Erdteile und Gesellschaften als vorzivilisatorische Individuen konstruiert, die mittels der Schule in zivilisierte Erwachsene zu transformieren sind (vgl. Liebel 2017).
Dieser Prozess kulminierte „in der perfekten Verplanung und Kontrolle des Schüleralltags" (Heider 1984, 28), ein Ergebnis, das die Publizistin Ulrike Heider als „Verbannung der Kinder und Jugendlichen in eine halbkoloniale Subkultur" (a.a.O., 27) charakterisiert. Es liegt auf der Hand, dass die Verbannung der Kinder, ähnlich wie die Kolonialisierung der Menschen außerhalb Europas, bis heute mit der Befürchtung verbunden ist, dass sich ihre vorzivilisatorische Wildheit Bahn brechen könnte. Diese Befürchtung liegt auch deshalb nahe, weil die angestrebte Zivilisierung bei jedem Kind wieder von vorne begonnen werden muss. Aus diesem Grund werden als gefährlich verstandene Eigenschaften des unzivilisierten Individuums „den Kindern und Jugendlichen für die Zeit vor Abschluss ihrer individuellen Zivilisation nur unter der Bedingung ihrer gleichzeitigen Verbindung mit Schwäche und Infantilismus zugebilligt" (a.a.O., 39).
Darin sehen wir auch einen Grund, warum aus der Sicht der Lehrperson die Schulklasse als potenzielles Chaos erscheint, das aus den Fugen gerät, wenn der Kontrollblick nachlässt. Es könnten dann Etuis durch die Gegend fliegen, subversive Informationen ausgetauscht, Witze gemacht, Grimassen geschnitten oder gelacht werden, der Lärmpegel könnte steigen und wie ein plötzlicher Sturm losbrechen. In der Lehrperson entsteht eine tiefliegende Angst vor der Unordnung, dem noch nicht Gezähmten. Sie verbindet sich mit der Ideologie, dass die Kinder eigentlich Wilde und Barbaren sind, Chaot*innen, die bei jeder Gelegenheit auf die Bänke steigen wie Affen auf Bäume.[5]
Die Schüler*innen werden diszipliniert durch die Aufgaben, die sie erhalten und die sie in einer bestimmten Zeit zu erledigen haben. Zudem sorgt die Verzahnung zwischen Elternhaus und Schule für eine weitere Disziplinierung: Es werden regelmäßig Berichte und Beurteilungen verfasst, die den Eltern übermittelt werden. Um einer erneuten Beschämung, Verurteilung oder gar Bestrafung durch das Elternhaus zu entkommen, verstärkt sich der Druck auf die Schüler*innen, diese Beurteilungen und Berichte positiv ausfallen zu lassen. Ferner wird durch die permanente numerische Benotung der ‚Leistungen' eine Rangfolge unter den Schüler*innen einer Klasse aufgebaut, die die Schüler*innen in Konkurrenz

5 Der Soziologe Talcott Parsons spricht in seinem Hauptwerk The Social System in Bezug auf Kinder von einer „barbarischen Invasion des Stroms neugeborener Kinder", die durch schulische „Sozialisation" gebändigt werden müssten (Parsons 1951/1991, 143). Der Soziologe Émile Durkheim hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts Kinder mit der „primitiven Menschheit" verglichen. Ihr „wechselhafter Charakter" entspreche dem der „Wilden". Um den Zusammenhalt der zivilisierten Gesellschaft nicht zu gefährden, müssten sie in der Schule einer „imperativen" Moralerziehung zu „Disziplin" und „Selbstbeherrschung" unterzogen werden (Durkheim 1984, 175 ff.).

doi.org/10.35468/5980-12

zueinander setzt, anstatt zu gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösungen aufzurufen und ‚miteinander' zu lernen. Ein weiteres konstitutives Element der Schule ist die permanente Sichtbarkeit der Schüler*innen, die in der Regel durch die Sitzordnung hergestellt wird. Die Lehrperson leitet das Geschehen an. Das Verhalten der Schüler*innen wird permanent beobachtet und bei Nicht-Einhalten der Regeln korrigiert.
Weitere Prozesse der Ausgrenzung, Stigmatisierung und Hierarchisierung von Schüler*innengruppen erfolgen (häufig unbewusst) durch das *Othering*[6] anhand von Merkmalen wie abweichendes Verhalten, Hautfarbe, Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, soziale Schicht oder einer Behinderung (vgl. Riegel 2016; Riegel in diesem Band). Diese Mechanismen dienen nicht zuletzt der Aufrechterhaltung einer komplexen Ordnung von Privilegien und Unterwerfungen und gewährleisten Kontrolle (vgl. Kollender 2021).

4 Adultismus im Schulalltag

Seit den 1970er Jahren hat sich unter dem Einfluss der antiautoritären Jugendprotestbewegungen, darunter auch der Schüler*innenbewegung (vgl. Liebel & Wellendorf 1969), in den Schulen einiges geändert. Zumindest in Deutschland und einigen anderen Ländern dürfen die Schüler*innen nicht mehr körperlich ‚gezüchtigt' werden.[7] In den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer wird die Mündigkeit der*des Einzelnen als zu erstrebendes Ziel formuliert. Die Kommunikationsformen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sind teilweise offener geworden, in manchen Schulen wurden Klassen- oder Schulräte eingeführt, es wird gelegentlich Projektunterricht betrieben, in dem die Schüler*innen zur Eigeninitiative ermuntert werden, zuweilen werden sogar Kinderrechte gelehrt (vgl. z. B. Edelstein u. a. 2014). Doch die hierarchische Grundstruktur und das institutionelle Machtverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sind im Kern erhalten geblieben. Es ist weiterhin die Lehrperson, die den Ton angibt, die aber auch ihrerseits Vorgaben der Schulbehörden unterliegt. Im Rahmen dieser Vorgaben entscheidet sie, welches Wissen als gültig anerkannt wird und von ihr in welcher Weise bewertet wird. Die Exekutionsformen der Herrschaft über die Schüler*innen setzen sich auf weniger sichtbare Weise fort, indem sie in büro-

6 Beim Othering werden vermeintliche Wesenseigenschaften von Personengruppen konstruiert, um den ‚Nichtzugehörigen' oder ‚Fremden' Minderwertigkeit und Unterlegenheit zu unterstellen. Hiergegen richtet sich der *Anti-Bias Approach*, in der Pädagogik z. B. von der *Fachstelle Kinderwelten* vertreten (siehe: https://situationsansatz.de).

7 Wenn von Gewalt in der Schule heute die Rede ist, steht meist die Gewalt zwischen Schüler*innen im Fokus, z. B. das sogenannte Cybermobbing. Aber auch direkte Gewalt durch Lehrkräfte ist trotz gesetzlichen Verbots keineswegs verschwunden, wie durch mehrere Forschungsbeiträge in Prengel & Winklhofer (2014) belegt ist und ein aktuelles Beispiel einer Waldorfschule in Weimar erneut gezeigt hat (vgl. FAKT 2021).

doi.org/10.35468/5980-12

kratischer, scheinbar unpersönlicher Form totalisiert werden. Hierbei wird auf symbolische und psychische Gewalt, beispielsweise durch Beschämung, gesetzt (vgl. Hafeneger 2014; Niggemann 2021).

Das Lernen bleibt vom Leben außerhalb der Schule getrennt, das zu erlernende Wissen ist weitgehend vorgegeben. Das immer mal wieder betonte Ziel, die Schule von einem bürokratisch geregelten Lernraum in einen offenen, die Rechte der jungen Menschen respektierenden Lebensraum zu transformieren, wird durch den Pflicht- und Zwangscharakter des schulischen Lernsystems unterlaufen. Das Grundmuster der Schule, ein Instrument zur Zivilisierung der noch ‚unreifen' Kinder zu sein, ist gleich geblieben. Die gesetzlich verankerten Formen von Partizipation bleiben instrumentell auf das Ziel ausgerichtet, die Zwecke der Schule auf flexiblere Weise zu erfüllen.

Im Schulalltag äußert sich der Adultismus vor allem im Handeln der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen. Das adultistische Handeln ist allerdings weder beliebig noch voraussetzungslos, sondern ergibt sich aus den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und ihrer inneren Machtstruktur.[8] Eine wesentliche Funktion der Schule besteht darin, in den Schüler*innen ein Wissen zu verankern, das wirtschaftlich verwertbar ist (‚Humankapital'), und die jungen Menschen zu Charakteren zu formen, die dieses Wissen annehmen und in ihrem späteren Leben umsetzen (vgl. Qvortrup 2000). Entscheidungen über die Art dieses Wissens und seiner Vermittlung werden im Schulsystem immer von oben nach unten getroffen. Die Schüler*innen werden durch die eingleisigen schulischen Fragestellungen und Wissensvermittlung vorgeführt. In den Worten des Psychologen Klaus Holzkamp ist „der Schüler in der eigentlich entwürdigenden Situation, dem Lehrer laufend Sachen erzählen zu sollen, die der Lehrer schon weiß und ihn sozusagen systematisch zu langweilen. […] Der Zweck der ganzen Sache ist nur die Bewertung der Antworten der Schüler aber nicht ihre inhaltliche Zurkenntnisnahme" (1992, 10:26). Laut Holzkamp ist „diese Vorstellung von Kindern und die Vermischung von pädagogischer Kommunikation und Entwicklungspsychologie einer der ideologischen Hauptquellen dieser Unterdrückungsideologie in der Schule" (1992, 23:17).

Um konkreter zu zeigen, wie sich Adultismus im Alltag der Schule manifestiert und reproduziert, greifen wir auf eine phänomenologische Studie von Friedrich Thiemann (1985) über Herrschen und Leiden in der Schule zurück und ergänzen sie durch eigene Erinnerungen und Überlegungen. Thiemanns Studie entstand aus Beobachtungen und Gesprächen mit Studierenden für den Lehrberuf, die sich an ihre eigenen Schulerlebnisse als Kinder erinnern. Der Autor spricht nicht

8 Helmut Fend (2011) sieht diese Funktionen in der Enkulturation in die bestehende Gesellschaftsordnung, der Qualifikation für die systemimmanenten Arbeitsanforderungen, der Allokation oder Selektion im Sinne der Zuteilung von Lebenschancen und der Integration im Sinn der Erhaltung des sozialen Friedens in einer gespaltenen und ungleichen Gesellschaft.

doi.org/10.35468/5980-12

von Adultismus, da dieser Begriff zur Zeit der Entstehung seiner Studie noch nicht geläufig war, aber die Art, wie er die Machtdynamik zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in ihrem Entstehungsprozess und ihren Auswirkungen beschreibt und erklärt, entspricht dem, was heute als Adultismus bezeichnet wird.

Ein wesentlicher Grund für den permanent sich reproduzierenden Adultismus im Alltag der Schulen ist nach der Diagnose von Thiemann darin zu sehen, „dass die Schüler der Schul-Lehre freiwillig ihre Zustimmung nicht geben“ (a.a.O., 7). Da ihre folgsame Zustimmung immer erst herbeigeführt werden muss, ist die Lehre trotz ihrer Institutionalisierung immer aufs Neue „vom Kollaps bedroht“ (ebd.). Sie muss deshalb unter Einsatz aller möglichen Machtmittel inszeniert werden. In den Klassenzimmern kommt dabei den räumlichen Anordnungen, den Bewegungsformen im Raum, den Blicken, mit denen Lehrer*innen die Schüler*innen messen, und den Stimmen, die in den Schulklassen regieren, besondere Bedeutung zu.

Während sich Kinder bei der Einschulung noch freuen, endlich in die Schule zu kommen, haben sie nach einigen Jahren Schulerfahrung die Freude am Lernen verloren und müssen zu letzterem immer wieder angehalten und motiviert werden. Dies hängt damit zusammen, dass das schulische Lernen weitgehend eine Zwangsveranstaltung und für die Kinder nicht erkennbar ist, wozu das Ganze gut sein soll – außer mit Noten dafür belohnt oder bestraft zu werden. Die Inhalte des Lernens werden vorgeschrieben, ohne dass die Lebenserfahrungen und Sichtweisen der jungen Menschen eine Rolle spielen und ohne eine Verbindung zu ihrem täglichen Leben herzustellen. Im Unterricht müssen deshalb die jungen Menschen immer wieder überlistet oder unter Druck gesetzt werden, sich mit dem Lernstoff zu befassen. Dadurch entsteht eine typisch adultistische Konstellation, in der die Lehrperson die Bestimmenden und die Schüler*innen die mehr oder minder widerwillig Ausführenden sind.

Die Lehrpersonen stehen Tag für Tag vor dem Problem, die Kinder ruhigzustellen, zu zähmen, auf Ordnungen zu verpflichten. Um diese Aufgabe zu erfüllen, können sie nicht *mit* den jungen Menschen, sondern müssen *gegen* sie handeln, können sich bestenfalls mit Tricks ihrer scheinbar freiwilligen Zustimmung versichern, wozu mitunter auch auf symbolische Formen von Partizipation zurückgegriffen wird. Doch das vermeintlich gemeinsame Interesse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen enthüllt sich immer wieder als Illusion.

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich die offene Gewaltausübung in Variationen versteckter Gewalt umgeformt, die schwerer zu identifizieren sind. Zwar sind die sichtbaren Insignien der Lehrer*innengewalt verschwunden, doch nicht der Modus der gewaltförmigen Herstellung von Lernbereitschaft. Die Gewalt des Rohrstocks, mit der die Loyalität der Schüler*innen gesichert werden musste, ist in die Körper der Lehrpersonen hineingewandert, die sich selbst aus Angst vor dem Scheitern notgedrungen in einen Panzer einhüllen.

doi.org/10.35468/5980-12

Das herausgehobene frontale Katheder im Klassenzimmer als sichtbare Zentrale der Macht der Lehrperson hat ausgedient. Die Überwachung der Schulklasse verliert ihre örtliche Bindung, aber sie ist nicht verschwunden. Durch die flottierende Raumordnung wird die Überwachung sogar eher totalisiert. Die Schüler*innen können sich nicht mehr „hinter den Rücken ihrer Nachbarn und verborgen in kräftig-undurchsichtigen Bankreihen" (Thiemann 1985, 50) verstecken. In der Theorie der *unsichtbaren Pädagogik*, die auf den Bildungsforscher Basil Bernstein (1977; vgl. auch Sertl & Leufer 2012) zurückgeht, werden diese Mechanismen als vage Umrahmung dessen, was akzeptiert, geschätzt oder relevant ist, beschrieben. Im Unterschied zur sichtbaren Pädagogik und den sichtbaren Lehrplänen, die scheinbar klare Anweisungen erteilen, haben die Schüler*innen ein Gefühl der Wahlmöglichkeit, müssen aber auch mit unausgesprochenen Forderungen und Erwartungen der Lehrperson rechnen.[9] Diese neue Art von Pädagogik erwartet, dass das Kind sich selbst kontrolliert, ohne dass es explizit dazu aufgefordert wird. In diesen Lernmustern, die den Zwang scheinbar durch Selbstbestimmung ersetzen (vgl. Preuss-Lausitz u. a. 1990), manifestiert sich ein neoliberal zu nennender Freiheitsbegriff (vgl. Cradock 2007), der an die Selbstverantwortung der Individuen für ihr eigenes Schicksal appelliert und von ihnen erwartet, dass sie sich permanent selbst optimieren. Aufgrund der neoliberal konnotierten Beschleunigung und Flexibilisierung der Gesellschaft nimmt auch der Druck zur Optimierung der jungen Menschen zu und die „Räume oder Spielräume der Kindheit [sind] zugleich kleiner, weniger dauerhaft und weniger verlässlich oder weniger überschaubar geworden" (King 2013, 32).

Die adultistische Konstellation in der Schule ändert sich derart, dass sich eine neue Mechanik der Machtausübung herausbildet, die nicht mehr in erster Linie auf Verbote und Bestrafung, sondern auf Kanalisierung und Integration setzt. Unerlaubtes und unerwünschtes Verhalten der Schüler*innen wird, scheinbar paradox, herausgelockt und dann in hoffähige Bahnen gelenkt. Die bisher dominierende Ausgrenzung der Unangepassten und Unbotmäßigen tritt selbst an den Rand. Sie erscheint nun als „Sondermaßnahme bei der Behandlung von nicht mehr integrierbaren Resten" (Thiemann 1985, 118), wie den sogenannten Schulunfähigen und Schulverweigerern, die mit speziellen Hilfsprogrammen behandelt werden. Diese Programme sind fast nie Teil der Regelschule, sondern werden spezialisierten Organisationen überantwortet, die mit ‚alternativen' Arrangements versuchen, das Interesse am Lernen zurückzugewinnen und Schulabschlüsse nachzuholen. In diesen Programmen wird im Unterschied zur Regelschule auf dialogische Kommunikationsformen gesetzt und das Lernen wird an alltägliche Lebenserfahrungen zurückgebunden. Der Tatbestand der Verletzung

9 In der Theorie des *heimlichen Lehrplans*, die an Studien des Kulturanthropologen Philip Jackson (1968) anknüpft, wird das gesamte räumliche Lernumfeld der Schule mit in den Blick genommen (vgl. Zinnecker 1975).

doi.org/10.35468/5980-12

der gesetzlichen Schulpflicht ist nur möglich in Ländern, in denen Schulpflicht herrscht. In vielen europäischen Ländern gibt es stattdessen eine *Bildungs- oder Unterrichtspflicht*, die auch alternative Bildungsformen umfassen. Eine adultistische Diskriminierung liegt vor allem in der moralischen Abwertung, der Nichtbeachtung der Gründe und der repressiven Behandlung der Kinder, die sich der Schule verweigern oder ihr anderweitig fernbleiben. Im pädagogischen Fachdiskurs wird anstatt vom *Schulschwänzen* daher von *Schuldistanz* oder *Schulabstinenz* gesprochen, um der vielfältigen Ursachenpalette dieses Phänomens gerecht zu werden.

5 Kann es eine Schule ohne Adultismus geben?

Eine Schule ohne Adultismus ist schwer vorstellbar, solange die staatliche Schulpflicht nicht durch ein Recht auf Bildung ersetzt und die *Bildungschancen* nach Kriterien zugeteilt werden, die von oben festgelegt und auf hierarchische Weise durchgesetzt werden. Doch es gibt Möglichkeiten, dem Adultismus entgegenzuwirken.

Ein Weg dahin wäre, die systemstabilisierenden Funktionen und Herrschaftsmechanismen der Schule zu unterlaufen, sei es durch ‚kritisches Erwachsensein' der Lehrpersonen, sei es durch mehr Gegenmacht und *Empowerment* der Schüler*innen. Die Lehrpersonen können sich bemühen, den Schüler*innen mit Wertschätzung zu begegnen und ihre Menschenwürde zu achten. Dazu müssen sie sich mit ihrer Rolle als *Zensor*innen* und *Verteiler*innen von Lebenschancen* auseinandersetzen, diese in Frage stellen und sich in Richtung *Begleiter*innen* oder *Berater*innen* entwickeln. Sie können den Schüler*innen ermöglichen, ihren Unterricht permanent zu evaluieren, sie ermutigen und dabei unterstützen, für mehr Rechte in der Schule einzutreten. Während alldem müssten sie das von Holzkamp (1995, 449) beschriebene „expansive Lernen" im Sinne einer selbstinitiierten „Erweiterung von Lebensmöglichkeiten und Überwindung von Abhängigkeiten" Rechnung tragen.

Die bisher in der Schule bestehenden Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen reichen nicht aus, um asymmetrische Machtverhältnisse in der Schule auszugleichen. Die Möglichkeiten der Schüler*innen, über die Institution der Schüler*innenvertretung (oder Schüler*innenmitverwaltung) ihre Sichtweisen und Interessen in der Schule durchzusetzen, sind unzureichend, da sie nicht über die nötigen Rechte verfügen (vgl. Liebel 2015, 264ff.). Zudem wird die Partizipation der Schüler*innen noch immer vorwiegend in instrumenteller Weise als ein ‚pädagogisches Mittel' verstanden, um zum Mitmachen zu animieren und den Schulfrieden zu wahren. Unter ähnlichem Vorzeichen sind auch viele Privatschulen mit alternativen pädagogischen Konzepten zu sehen, die vielleicht Noten abschaffen oder auf mehr Kreativität oder Bewegung setzen

doi.org/10.35468/5980-12

aber weiterhin einer vorgegebenen pädagogischen Agenda folgen. Demokratiepädagogische Konzepte (vgl. Fögen u. a. 2009) reichen zur Entschärfung des Adultismus nicht aus, da sie die fundamentalen Machtasymmetrien der Schule nicht zurückweisen. Die wenigen freien Alternativschulen, die tatsächlich ein gleichwürdiges Erwachsenen-Kind-Verhältnis anstreben, bleiben in Deutschland ein Nischenprodukt.[10] So wäre es das Mindeste, dass Schüler*innen bundesweit über niedrigschwellige und effektive Beschwerdemöglichkeiten verfügen könnten, wie sie für Jugendhilfeeinrichtungen seit 2012 im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vorgeschrieben sind.

Schüler*innen rebellieren selten offen gegen das Kontrollregime und die in der Schule erlebten Entwürdigungen, da sie sich in einer extrem abhängigen Position befinden und gegeneinander konkurrieren müssen (beispielhaft dazu Werner in diesem Band). Unter außergewöhnlichen Voraussetzungen kann es aber zu einer Rebellion kommen, wie sich z. B. in den späten sechziger Jahren (vgl. Liebel & Wellendorf 1969) oder in neuerer Zeit bei den Schulstreiks der Klimabewegung *Fridays for Future* (vgl. Meade 2020) auf breiter Basis gezeigt hat und in täglichen Scharmützeln immer wieder zum Ausdruck kommt. Im Unterricht herrscht gewöhnlich eine ambivalente Gemengelage zwischen Unlust und individuellen Befreiungsversuchen, die eher der eigenen psychischen Entlastung dienen. „Zustimmung zur Lehre geben die Schüler nur selten. Normal ist, dass sie ihre Zustimmung vortäuschen“ (Thiemann 1985, 67). Das häufige Lachen im Unterricht ist ein Indiz, „doch selten drückt sich darin anteilnehmende Freude aus“ (ebd.). Das Lachen kann sich sogar als Schadenfreude gegen andere Mitschüler*innen richten, die in der Konkurrenz um Noten nicht mithalten können oder aufgrund ihrer Herkunft, persönlicher Eigenschaften oder ‚auffälligem‘ Verhalten zu Außenseiter*innen geworden sind. Doch dies kann sich unverhofft ändern und in wechselseitige Solidarität umschlagen, wenn das Gerechtigkeitsgefühl allzu offenkundig verletzt und die antrainierte Frustrationstoleranz überspannt wird. Dann kann aus dem Zusammensein in derselben Institution und Klassengemeinschaft ein Gefühl der Verbundenheit entstehen, das den täglich erlebten Adultismus in Frage stellt.

Die Geschichte zeigt, dass Veränderungen am ehesten angestoßen werden, wenn Schüler*innen sich in kollektiver Weise wehren und ihre Rechte einfordern. Schüler*innenzeitungen (heutzutage eher in der Form von Blogs), die autonom gestaltet werden, und unabhängige Organisationen der Schüler*innen können ein wichtiges Sprachrohr sein, um die eigene Stellung im Machtsystem der Schule

10 Einer der ersten und bekanntesten dieser Schulen war die britische, von Alexander S. Neill gegründete *Summerhill-Schule.* Im *Bundesverband Freier Alternativschulen* (www.freie-alternativschulen.de) sind deutschlandweit inzwischen über 100 Schulen zusammengeschlossen, die aber mehr oder minder adultismuskritische Konzepte aufweisen. Zu Demokratischen Schulen siehe auch Kruschel in diesem Band.

doi.org/10.35468/5980-12

zu stärken. Sie können ein Stück weit zu ihrer Emanzipation beitragen, indem sie die psychischen Blockaden aufbrechen, die durch permanente Unterlegenheit und Unterwerfung entstehen. Doch eine machtvolle Schüler*innenbewegung, die nicht vor öffentlichen Protesten, Beschwerden, Streiks oder zivilem Ungehorsam zurückschreckt (vgl. Biswas & Mattheis 2021), entsteht nicht aus dem Nichts und kann nicht herbeigeredet oder -geschrieben werden. Sie wird erst dann erneut entstehen können, wenn auch unter den Schüler*innen selbst die Barrieren abgebaut werden, die sich zwischen älteren und jüngeren, privilegierten und sozial benachteiligten Schüler*innen immer wieder reproduzieren. Einem Bildungssystem ohne Adultismus ist nur näherzukommen, wenn unter den Schüler*innen ungeachtet ihrer sozialen Partikularidentitäten ein Bewusstsein gemeinsamer Interessen entsteht und dieses zu solidarischem Handeln führt. Die (gemeinsame) Entwicklung einer Theorie des Adultismus könnte hierzu beitragen.

Literatur

Avenarius, Hermann & Heckel, Hans (2000): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Bell, John (1995): Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships. Somerville, MA: YouthBuild USA.

Bell, John (2018): Adultism. In: Frey, Bruce B. (Hrsg.): The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation. Thousand Oaks: Sage. Online unter: https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n26 (Abrufdatum: 03.12.2021).

Bernstein, Basil (1977): Class, Codes and Control. Aufl. 3. London: Routledge & Kegan Paul.

Biswas, Tanu & Mattheis, Nikolas (2021): Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. In: Educational Philosophy and Theory, 53, 1-12.

Burman, Erica (2010): Un/thinking Children in Development: A Contribution from Northern Undevelopmental Psychology. In: Cannella, Gaile S. & Soto, Lourdes Diaz (Hrsg.): Childhoods: A Handbook. New York: Peter Lang, 9-26.

Cradock, Gerald (2007): The Responsibility Dance: Creating neoliberal children. In: Childhood, 14 (2), 153-172.

Crenshaw, Kimberlé (1989/2019): Das Zusammenrücken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken. In: Kelly, Natasha A. (Hrsg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: Unrast, 145-187.

Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar & Student, Sonja (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik & Wochenschau.

FAKT - Das Politikmagazin des mdr (2021): Schwere Vorwürfe gegen Waldorfschule in Weimar. Online unter: https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/waldorfschule-weimar-seelische-physische-gewalt-vorwurf-100.html (Abrufdatum: 03.12.2021).

Fend, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried & Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3: Schule. Paderborn: Schöningh, 41-53.

Flasher, Jack (1978): Adultism. In: Adolescence, 13 (51), 517-523.

doi.org/10.35468/5980-12

Fletcher, Adam (2015): Facing Adultism. Olympia, WA: CommonAction Publishing.
Fögen, Ines; Diemer, Tobias & Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze. Hamburg, Berlin, Weinheim: Freudenberg Stiftung.
Foucault, Michel (1976/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Hafeneger, Benno (2014): Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege. In: Prengel, Annedore & Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 207-216.
Heider, Ulrike (1984): Schülerprotest in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Holzkamp, Klaus (1992): Vortrag von Klaus Holzkamp auf der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1992 in Wien. Video. Online unter: https://youtu.be/qlwd0pYwKcE (Abrufdatum: 03.12.2021).
Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
Illich, Ivan (1971/2003): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.
Jackson, Philip W. (1968): Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
King, Vera (2013): Optimierte Kindheiten. Familiale Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung. In: Dammasch, Frank & Teising, Martin (Hrsg.): Das modernisierte Kind. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 31-51.
Kollender, Ellen (2021): „Wer durchfällt, versaut mir die Abi-Noten nicht." Warum Ökonomisierung Selektion verschärft. In: Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (2), 34-41.
LeFrançois, Brenda A. (2014): Adultism. In: Teo, Thomas (Hrsg.): Encyclopedia of Critical Psychology. New York: Springer, 47-49.
Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2017): Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2020a): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
Liebel, Manfred (2020b): Solidarische Hilfe? Kinderrechte als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra, 44 (6), 334-337.
Liebel, Manfred & Wellendorf, Franz (1969): Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Link, Jürgen (2018): Normalismus und Antagonismus in der Postmoderne. Krise, New Normal, Populismus. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
Meade, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adultismus im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future"-Bewegung. In: Budde, Rebecca & Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Wiesbaden: Springer VS, 85-119.
Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Niggemann, Jan (2021): School of Shame. Wie Klassenbildung (de)formiert. In: Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (2), 42-47.
Parsons, Talcott (1951/1991): The Social System. London: Routledge.
Prengel, Annedore & Ursula Winklhofer (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. 2 Bände. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
Preuss-Lausitz, Ulf; Rülcker, Tobias & Zeiher, Helga (Hrsg.) (1990): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim, Basel: Beltz.

doi.org/10.35468/5980-12

Qvortrup, Jens (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Hengst, Heinz & Zeiher, Helga (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Weinheim, München: Juventa, 23-43.

Richter, Sandra (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. In: KiTa Fachtexte. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf (Abrufdatum: 03.12.2021).

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Ritz, Manuela (2008): Kindsein ist kein Kinderspiel. Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, 128-136.

Ritz, Manuela & Schwarz, Simbi (2022): Adultismus und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf.)geschlossenen Türen. Münster: Unrast.

Rollo, Toby (2016): Democracy, Agency and Radical Children's Geographies. In: White, Richard J.; Springer, Simon & Lopes de Souza, Marcelo (Hrsg.): The Practice of Freedom: Anarchism, Geography and the Spirit of Revolt. New York: Rowman & Littlefield, 235-255.

Rottlaender, Eva-Maria (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Online unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abrufdatum 03.12.2021).

Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977/1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.

Schreiber, Verena (2015): Geographien der Kindheit – Eckpunkte und Anliegen eines Forschungsfelds. In: Feministisches Geo-RundMail. Informationen rund um feministische Geographie, Nr. 62, 8-12.

Sertl, Michael & Leufer, Nicola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert, Uwe & Sertl, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, 15-62.

Täubner, Mischa (2021): Die Billionenrechnung. In: brand eins (5), 54-56.

Thiemann, Friedrich (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Winkelmann, Anne Sophie (2019): Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adultismus in Kita, Schule und Familie. Limbach-Oberfrohna: edition claus.

Woodhead, Martin (2009): Child Development and the Development of Childhood. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 46-61.

Zimmermann, Ulrich & Eigel, Christine (Hrsg.) (1980): Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schülern und Lehrern. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

doi.org/10.35468/5980-12

Anne Piezunka

Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen



1 Definierbarkeit von seelischen Verletzungen

Gesetzesvorgaben wie die UN-Kinderrechtskonvention (Art. 19 KRK) legen fest, dass Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext vor *seelischer Gewalt* bzw. *seelischen Verletzungen* zu schützen sind (siehe auch in Bezug auf ähnliche Bezeichnungen wie „entwürdigende Maßnahmen" z. B. §63 SchulG Berlin oder §32 SchoG Saarland).

In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, was unter seelischer Gewalt bzw. *seelischen Verletzungen* im schulischen Kontext verstanden wird und damit einhergehend, wann eine Handlung als grenzüberschreitend bzw. ethisch nicht zulässig angesehen wird. Die Auseinandersetzung damit, wie *seelische Verletzungen* im schulischen Kontext zu definieren sind, ist von zentraler Bedeutung in Bezug auf die betroffenen Schüler*innen und damit einhergehend in Bezug auf Fragen der Qualifizierung von Lehrkräften und Schulentwicklung.

Im Rahmen des Beitrags findet daher eine Annäherung an das Konzept der *seelischen Verletzungen* statt. Der Fokus liegt hierbei im Folgenden auf dem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen.[1] Im Rahmen des Beitrags wird zunächst dargestellt, wodurch sich pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kennzeichnen. Dabei liegt ein Fokus auch auf den bestehenden Machtverhältnissen zwischen beiden Akteursgruppen. Im nächsten Schritt werden zentrale Dimensionen herausgearbeitet, die in Bezug auf die Deutung des Konzepts *seelische Verletzungen* eine Rolle spielen: Abgrenzung zu Diskriminierung, der Frage nach absichtlichem Fehlverhalten, dem Aspekt der subjektiven Wahrnehmung sowie die strukturellen Rahmenbedingungen, die sich aus dem System Schule ergeben. In Bezug auf diese Dimensionen wird deutlich, wie herausfordernd die Entscheidung sein kann, wann im schulischen Kontext von seelischen Verletzungen gesprochen wird.

Die hier ausgewählten Dimensionen können im Sinne des Sensemaking-Ansatzes (vgl. Weick 1995; vgl. Spillane 2004) als *cues* angesehen werden, das heißt als

1 Gleichwohl lässt sich festhalten, dass im schulischen Alltag (seelische) Gewalt auch von Seiten der Schüler*innen – sei es gegenüber Mitschüler*innen oder gegenüber Lehrkräften – ausgeübt wird (vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2020).





doi.org/10.35468/5980-13

Aspekte, die in konkreten Situationen in den Fokus genommen werden, um eine Situation bearbeitbar zu machen und in dem Zusammenhang eine Deutung vorzunehmen, ob von einer seelischen Verletzung gesprochen werden kann. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Annahme, dass die hier vorgestellten Dimensionen bei der Deutung von seelischen Verletzungen von Bedeutung sind, eine Setzung der Autorin dieses Beitrags ist. Dabei knüpft sie an bestehende Arbeiten im bildungswissenschaftlichen Diskurs an (z. B. Dollase 2013), z. B. im Bereich der Diskriminierungsforschung (z. B. El-Mafaalani u. a. 2017) oder im Rahmen der Professionsforschung (z. B. Helsper & Hummrich 2014). Neben den in diesem Beitrag genannten Dimensionen können demnach noch andere Dimensionen von zentraler Bedeutung sein, wenn es um die Deutung von seelischen Verletzungen geht. In Bezug auf die Frage, welche Dimensionen in der Praxis für bedeutsam angesehen werden, gibt es jedoch bislang kaum empirische Untersuchungen.
Bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Dimensionen geht es primär nicht um eine juristische Deutung von rechtlichen Vorgaben, sondern im Rahmen des Beitrags wird eine interdisziplinäre Perspektive auf relevante Dimensionen des Konzepts *seelische Verletzungen* eingenommen. Anschließend werden als Orientierung für die Praxis die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* vorgestellt. Diese zehn Leitlinien definieren, was in Bezug auf die Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen ethisch begründet bzw. ethisch nicht zulässig ist und nehmen dabei eine Konkretisierung des Konzepts der seelischen Verletzungen vor.

2 Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen

Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen, z. B. in den Erziehungswissenschaften, in der Soziologie, der (Sozial-)psychologie und der Sozialphilosophie. Dabei werden beispielsweise in den Erziehungswissenschaften unterschiedliche Zugänge, z. B. die Systemtheorie oder der strukturtheoretischer Professionsansatz, für die Analyse gewählt (für einen Überblick siehe Prengel 2019; siehe auch Helsper & Hummrich 2014). Im Folgenden wird exemplarisch auf einzelne Aspekte von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Bezug genommen, die von Relevanz sind: das ungleiche Machtverhältnis, das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie das Erfahren von Anerkennung.
Um das Spezifische von pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen herausarbeiten zu können, ist der schulische Kontext in den Blick zu nehmen: So werden Schule auf gesellschaftlicher Ebene verschiedene Funktionen zugeschrieben, z. B. Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion (vgl. Fend 2006). Ausgehend von dem strukturtheoretischen Professionsansatz nach Helsper (2007) haben Lehrkräfte demnach unter anderem die Aufgabe der

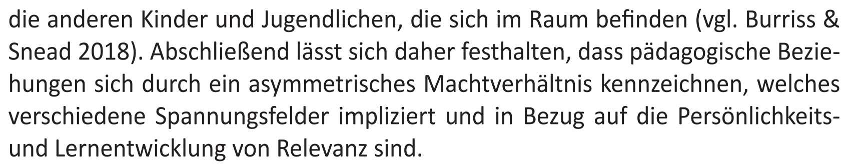
doi.org/10.35468/5980-13

Wissensvermittlung, Normenvermittlung und zugleich auch eine therapeutische Rolle (siehe auch Kowalski 2020).
Strukturelle Rahmenbedingungen spiegeln sich auch im Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wider: Es sind überwiegend die Lehrkräfte, die über Vorwissen verfügen (z. B. Fend 1980), den Unterricht gestalten, auf Sanktionsmöglichkeiten zurückgreifen können und auf unterschiedliche Art und Weise im schulischen Kontext bewerten und selektieren, z. B. im Rahmen der Notengebung (z. B. Kiper 2014; Kowalski 2020). Aufgrund der bestehenden Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ulich 1983) haben diese nur begrenzt die Möglichkeit sich aus diesen Beziehungen, wenn sie für sie verletzend sein sollten, zu entfernen (vgl. King 2015; siehe auch Zerillo & Osterman 2011, 250). Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen kennzeichnen sich demnach durch ein asymmetrisches Machtverhältnis, in dem Lehrkräfte sich in der mächtigeren Position befinden. Gleichwohl zeigt sich jedoch das Phänomen, dass Lehrkräfte sich häufig machtlos fühlen, weil auch sie beispielsweise davon abhängig sind, dass Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen mitwirken (für einen Überblick siehe Richey 2016). Vergleichen Sie auch hierzu den Beitrag von Pöschmann & Staib hier im Buch.
Aufgrund der bestehenden Asymmetrien und Abhängigkeiten existiert als weitere Herausforderung nach Helsper & Hummrich (2014), wie Lehrkräfte das Nähe-Distanz-Verhältnis gegenüber ihren Schüler*innen gestalten. So bedarf es Nähe in Form von persönlicher Zuwendung, um unter anderem Bildungsprozesse zu ermöglichen. Zugleich geht mit zu viel Nähe unter anderem die Gefahr zu übergriffigem Verhalten einher (vgl. Kowalski 2020).
In Bezug auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen ist auch das Erfahren von Anerkennung im Honneth'schen Sinne von zentraler Bedeutung (vgl. Honneth 1992; Prengel 2019; siehe auch Piezunka 2020). In diesem Zusammenhang arbeitet unter anderem Kowalski (2020, 42) die Bedürftigkeit nach Anerkennung heraus und macht deutlich, dass „Anerkennungsverweigerungen, Mißachten und Degradierungen zu starken Beeinträchtigungen des Selbstbildes führen können". Des Weiteren beschreiben Whitted & Dupper (2008, 331) mit Verweis auf bestehende Forschung verschiedene Implikationen, die aufgrund von fehlender Anerkennung bzw. seelischen Verletzungen eintreten können:

> „It has been documented that students who feel ridiculed, mistreated, verbally or physically attacked, and/or ignored by the school staff can develop feelings of victimization and alienation, potentially resulting in various psychological manifestations ranging from lags in emotional and intellectual development, to behavioral, social, emotional and academic problems, to attempted suicide".

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Erfahrungen von seelischen Verletzungen nicht nur auf die betroffenen Schüler*innen auswirken, sondern auch auf

doi.org/10.35468/5980-13



die anderen Kinder und Jugendlichen, die sich im Raum befinden (vgl. Burriss & Snead 2018). Abschließend lässt sich daher festhalten, dass pädagogische Beziehungen sich durch ein asymmetrisches Machtverhältnis kennzeichnen, welches verschiedene Spannungsfelder impliziert und in Bezug auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Relevanz sind.

In Bezug auf die Analyse von pädagogischen Beziehungen bietet sich als Grundlage das transaktionelle Modell von Nickel (1985) an. Dieses distanziert sich von einer eindimensionalen Betrachtung, welche nur das Verhalten der Lehrkraft in den Blick nimmt und betrachtet den relationalen Aspekt von Beziehungen. Bei der Analyse pädagogischer Beziehungen werden hier nicht nur individuelle Aspekte, wie die Wahrnehmung des Kindes/Jugendlichen durch die Lehrkraft (und viceversa), sondern auch der soziokulturellen Bezugsrahmen berücksichtigt. Demnach wird nach Wettstein & Raufelder (2021, 22) durch jenes Modell der „dynamische und reziproke Charakter von Lehrer-Schüler-Beziehungen Rechnung getragen".

3 Dimensionen von seelischen Verletzungen

Für die Annäherung an das Konzept der seelischen Verletzungen ist eine Unterscheidung zwischen dem Begriff der Beziehung und dem Begriff der Interaktion notwendig, um den Moment der seelischen Verletzung verorten zu können. So beschreiben Wettstein & Raufelder (2021) als Interaktionen beobachtbares Verhalten, welches im konkreten Moment stattfindet. Dagegen bezieht sich der Beziehungsbegriff auf „über die Zeit akkumulierte Erfahrungen" (a.a.O., 17), die auf einzelnen Interaktionen basieren. Es sind demnach einzelne Interaktionen, in denen seelische Verletzungen sichtbar werden (können), aber wenn es um die Beurteilung davon geht, ob eine einzelne Interaktion eine Form von seelischer Verletzung ist bzw. welche Folgen diese hat, ist es meistens von Relevanz mehr darüber zu wissen, von welcher Qualität die pädagogische Beziehung der betroffenen Personen im Allgemeinen ist und in welchem Kontext die Interaktion stattfindet.

Es geht nun um die Frage, was unter seelischen Verletzungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen verstanden wird. Die Herausforderung, seelische Verletzungen zu definieren, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass seelische Gewalt, z. B. in sprachlicher Form, schwer zu identifizieren ist: „Denn anders als bei physischer Gewalt macht sich bei sprachlicher Gewalt weder jemand die Finger schmutzig noch werden sichtbare Wunden hinterlassen" (Herrmann & Kuch 2007, 7–8).

Gleichwohl gibt es auch Interaktionen, die in Bezug auf die Beurteilung, ob es sich um eine seelische Verletzung handelt, eindeutig sind, z. B. eine Szene aus der INTAKT-Studie (Prengel 2019, 109):

doi.org/10.35468/5980-13

> „Die Lehrerin Frau Z. wendet sich zu Stefan schaut in sein Heft und sagt: ‚Weißt du, was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist.' Frau Z. zeigt auf uns (die Hospitantinnen). ‚Diese beiden Frauen da denken echt, dass du bescheuert bist. Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön dumm-faul' ".

In der Literatur gibt es verschiedene Bezeichnungen, die Überschneidungen zu dem Konzept der seelischen Verletzungen aufweisen, z. B. *verletzende Worte* (vgl. Herrmann & Kuch 2007), *Beleidigung* (vgl. Herrmann 2013), *bullying* (vgl. Burriss & Snead 2018), *seelische Gewalt* (vgl. Prengel 2020) oder auch *psychische Gewalt* (vgl. Schubarth & Ulbricht 2015). Dabei werden verschiedene Handlungen beschrieben, die häufig, aber nicht immer auf Sprache basieren, z. B.:

> „Fehler oder Fehlverhalten diskriminierend kritisieren, Kinder anbrüllen, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, ignorieren, […] Schülerinnen und Schüler nicht anhören, […] Kummer und körperliche Schmerzen ignorieren, bei Fehlverhalten keine Grenzen setzen" (Prengel 2019, 115).

In dem Zusammenhang legt McEvoy (2005, o.S.) bei seiner Definition von *teacher bullying* den Fokus nicht auf die Handlungen als solche, sondern auf die Wirkungen, die dadurch erzeugt werden: „Bullying by teachers […] is defined as a pattern of conduct […], that threatens, harms, humilates, induces fear or causes students substantial emotional distress". Twemlow et al. (2006) arbeiten durch eine retrospektive Befragung von Schüler*innen heraus, dass Schüler*innen es auch als seelische Verletzung wahrnehmen, wenn Lehrkräfte verletzendes Verhalten beobachten, aber nicht intervenieren.
Es folgt nun eine Auseinandersetzung zu verschiedenen Dimensionen, die in Bezug auf die Deutung von seelischen Verletzungen eine Rolle spielen und deutlich machen, wie herausforderungsvoll die Identifikation von seelischen Verletzungen im schulischen Alltag sein kann: Abgrenzung zu Diskriminierung, Frage der Intentionalität, Aspekt der Verletzbarkeit sowie die Relevanz des Bildungssystems.

3.1 Abgrenzung zu Diskriminierung

Bei der Definition von seelischen Verletzungen liegt eine Abgrenzung zum Konzept der *(individuellen) Diskriminierung*[2] (vgl. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013) nahe, da es hier teilweise Überschneidungen gibt. Es gibt verschiedene Studien, die Hinweise darauf geben, dass Schüler*innen durch Lehrkräfte diskriminiert werden (z. B. in Bezug auf Rassismuserfahrungen, siehe Karabulut 2020). Dabei meint Diskriminierung, dass Menschen aufgrund einer Differenzlinie, z. B. Gender/Behinderung/Wahrnehmung als Nicht-Deutsche*r/sozioökonomischer

---

2 Das Konzept der individuellen Diskriminierung ermöglicht den Fokus auf Interaktionen zwischen einzelnen Personen im Vergleich zu anderen Formen von Diskriminierung, z. B. institutionelle Diskriminierung, welches unter anderem bestehende Regeln und Routinen in den Blick nimmt (vgl. Radtke & Gomolla 2009).

doi.org/10.35468/5980-13

Status bzw. der Verschränkung von Differenzlinien (vgl. Crenshaw 1991) Benachteiligungen erfahren. Dabei kann Benachteiligung im schulischen Kontext unterschiedliche Formen annehmen, z. B. schlechtere Benotung bei gleichen Leistungen (vgl. Sprietsma 2009), höhere Sanktionen bei gleichem Fehlverhalten oder unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf Lernprozesse (vgl. Lewis & Diamond 2015). In diesem Zusammenhang werden bereits mögliche Abgrenzungen zum Konzept der seelischen Verletzungen sichtbar: Das Konzept der seelischen Verletzung kann im Zusammenhang mit einer oder mehrerer Differenzlinien stehen, aber dies muss nicht unbedingt gegeben sein. Darüber hinaus können auch Kinder und Jugendliche von seelischer Verletzung betroffen sein, die nicht zu einer marginalisierten Gruppe gehören. Demnach würde das Konzept der seelischen Verletzung bestimmte Formen von Diskriminierung mit einbeziehen. Darüber hinaus steht beim Konzept der seelischen Verletzung nicht die Benachteiligung im Vergleich zu anderen Personen im Fokus, sondern die Interaktion der betroffenen Akteure – in diesem Fall der Lehrkraft und der Schüler*innen – und dabei insbesondere die Wirkung von bestimmten Aussagen und Handlungen.
Zugleich zeigen sich jedoch bei beiden Konzepten insofern Überschneidungen, wenn es um die oben bereits beschriebenen Machtverhältnisse im schulischen Kontext geht und um die Relevanz von intentionalem Verhalten.

3.2 Intentionales Fehlverhalten

Bei der Identifikation von seelischen Verletzungen im schulischen Kontext – ähnlich wie bei Diskriminierung – ist eine zentrale Dimension der Aspekt der Intention. Beispielsweise gibt es in der US-amerikanischen Forschung verschiedene Studien, die sich mit dem Konzept des *teacher bullying* (z. B. Zerillo & Osterman 2011; Burriss & Snead 2018; McEvoy 2005) auseinandersetzen. Bei der näheren Betrachtung von konkreten Ausprägungen von *bullying* zeigen sich Parallelen zur Beschreibung von seelisch verletzendem Verhalten, z. B. Formen der Beschämung, Beleidigung und Erniedrigung (vgl. Burriss & Snead 2018). In Bezug auf das Konzept *teacher bullying* gehen die Autor*innen jedoch von absichtlichem Handeln bei den Lehrkräften aus: „Bullying is the behavior of someone who seeks power and control over another person who has been determined as weak, vulnerable, or unable to defend themselves. There is premeditation" (Burriss & Snead 2018, 36). Dabei argumentieren jedoch unter anderem Zerillo & Ostermann (2011, 251), dass es nicht per se niedrige Beweggründe sein müssen, die dazu führen, dass Lehrkräfte vorsätzlich seelische Gewalt ausüben, sondern dass diese von Seiten der Lehrkräfte unter anderem damit begründet wird, dass sie sicherstellen wollen, dass sie ihre Unterrichtsziele erreichen:

> „Teachers with low accountability perceived bullying behaviors as acceptable to address instructional goals and were willing to look at a variety of mitigating factors that might justify teachers' bullying behaviors. For them, maintaining a disciplined and orderly classroom was a priority that warranted using bullying tactics to obtain this result."

doi.org/10.35468/5980-13

In Abhängigkeit davon, ob seelische Verletzungen das Ergebnis von vorsätzlichem Verhalten ist oder ob andere Ursachen gesehen werden, z. B. aufgrund von Belastungserleben, fehlender Ressourcen, Überforderung oder Nicht-Wissen, gehen damit unterschiedliche Vorstellungen davon einher, welche Lehrkräfte es sind, die verletzend agieren. In dem Falle, dass von vorsätzlichem Fehlverhalten ausgegangen wird, entsteht häufig das Bild von einzelnen Lehrkräften innerhalb eines Kollegiums, die unter anderem aufgrund eigener biografischer Erfahrungen (vgl. Twemlow et al. 2006) und fehlender Lehrkompetenz auf diese Art und Weise agieren. In dem Zusammenhang beschreiben Twemlow et al. (2006) das Phänomen, dass Schulleitungen unter anderem aufgrund von informellen Austauschen wissen, welche Lehrkräfte dies sind und bei der Vergabe von Klassen bewusst darauf achten, dass diese nicht in Kontakt mit vulnerablen Schüler*innen kommen. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass seelische Verletzungen nicht unbedingt das Ergebnis von vorsätzlichem Verhalten sein müssen, kann dies implizieren, dass alle Lehrkräfte in ihrer beruflichen Laufbahn seelisch verletzend agieren (siehe auch Dollase 2013) und es geht eher um die Frage, wie häufig dies vorkommt, was die Ursachen hierfür sind und wie damit umgegangen wird, wenn es passiert. Die Frage danach, ob das Fehlverhalten von Lehrkräften intentional ist, gibt zum einen Hinweise darauf, was mögliche Ursachen hierfür sein können und ist auch von zentraler Bedeutung in Bezug auf die Art und Weise, wie Fehlverhalten angesprochen wird (vgl. Piezunka & Overweg in Vorbereitung).

3.3 Subjektive Wahrnehmung von Verletzung

Aus der Begrifflichkeit *seelische Verletzungen* ergibt sich bereits eine Perspektive, die die Wahrnehmung des betroffenen Kindes/Jugendlichen in den Blick nimmt und die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie diese Person die Situation wahrnimmt. Ausgehend von dem transaktionalen Modell von Nickel (1985) spielt bei dieser Einschätzung, ob eine Handlung als seelische Verletzung einzuordnen ist, eine Rolle, welche Erwartungshaltungen die jeweiligen Kinder und Jugendliche haben, wie deren soziale Beziehungen zu anderen Akteuren aktuell sind bzw. in der Vergangenheit waren und wie das Kind die Lehrkraft wahrnimmt. Hierbei kann es zu Differenzen in der Wahrnehmung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen kommen, die sich daraus ergeben, dass sich unter anderem die Erwartungshaltungen sowie der sozio-kulturelle Bezugsrahmen (vgl. ebd.) der involvierten Akteure unterscheidet.
Der Fokus auf die Perspektive des Kindes weist Parallelen zu öffentlichen Debatten zu Diskriminierungserfahrungen auf: So wird hier von Angehörigen vulnerabler Gruppen, z. B. im Kontext von Sexismus oder Rassismus, gefordert, dass die von Diskriminierung betroffenen Personen die Deutungshoheit haben sollten bei der Entscheidung, ob etwas diskriminierend ist oder nicht (z. B. Otoo 2013).

doi.org/10.35468/5980-13

In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche, die seelische Verletzungen bzw. Diskriminierung erfahren, diese als solche auch erkennen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es das Phänomen gibt, dass Kinder und Jugendliche etwas nicht als Fehlverhalten wahrnehmen, weil sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen dies bereits als ‚normal' ansehen. In diesem Zusammenhang weisen El-Mafaalani u. a. (2017, 175) mit Verweis auf internationale Studien darauf hin, dass „Staaten mit einem hohen Niveau an Teilhabechancen von Minoritäten auch die wahrgenommene Diskriminierung innerhalb dieser Gruppen hoch ist – und interessanter Weise auch umgekehrt". Angewandt auf den schulischen Bereich würde dies bedeuten, dass an denjenigen Schulen, an denen Schüler*innen für das Thema der seelischen Gewalt sensibilisiert werden, eher identifizieren, wenn sie seelische Verletzungen erfahren, im Vergleich zu Schulen, in denen es hierzu keine oder eine geringe Auseinandersetzung gibt. Darüber hinaus argumentieren Herrmann & Kuch (2007, 7), dass der Fokus auf die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen im Alltag implizieren kann „den schmerzhaften Effekt ganz der Deutung des Opfers zur Last zu legen – was sich in Entgegnungen wie etwa ‚Warum bist du denn gleich beleidigt?' widerspiegelt. In diesen Fällen findet also insofern eine Verschiebung statt, als dass eine Handlung nicht als seelische Verletzung identifiziert wird, sondern die Erwartungshaltung bzw. die Belastbarkeit des betroffenen Kindes in Frage gestellt wird.

3.4 Verletzungen als inhärenter Teil von Schule

Bei dem Aushandlungsprozess zu der Frage, welches Verhalten von Seiten der Lehrkräfte aus ethischer Perspektive berechtigt ist bzw. was ethisch nicht zulässig ist und unter das Konzept der *seelischen Verletzungen* fällt, ist auch zu reflektieren, inwiefern Verletzungen nicht ein inhärenter Teil von Schule sind. Wie bereits oben angesprochen sind, wird Schule innerhalb der Gesellschaft eine Selektionsfunktion zugeschrieben (vgl. Fend 2006) bzw. müssen Lehrkräfte in ihrem Alltag verschiedene Antinomien bewältigen (vgl. Helsper & Hummrich 2014). In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass es auch zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft gehört schlechte Noten vergeben zu müssen, über Nicht-Versetzung informieren zu müssen und im Unterrichtsalltag bzw. im Schulleben allgemein Grenzen zu setzen, z. B. in Form von Sanktionen. Dollase (2013) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine schlechte Note im Vergleich zu einer Schlägerei in Bezug auf die Berufsbiografie als schädigender angesehen werden könnte. Demnach könnte man argumentieren, dass die Kinder und Jugendlichen, die in Bezug auf die Selektionsfunktion von Schule negative Erfahrungen machen, diese als seelische Verletzung identifizieren würden. Darüber hinaus können fehlende zeitliche und personelle Ressourcen von Lehrkräften dazu führen, dass Kinder Erfahrungen machen, die unter das Konzept des verletzenden Verhaltens fallen, z. B. dass ihre Sorgen nicht ernst genommen werden oder dass sie das Gefühl

doi.org/10.35468/5980-13

haben ignoriert zu werden. Daran anknüpfend stellt sich also die Frage, inwiefern seelische Verletzungen im schulischen Alltag überhaupt verhindert werden können und wie groß der Handlungsspielraum von Lehrkräften hierbei ist.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Deutung von seelischen Verletzungen, die von Lehrkräften im schulischen Kontext ausgehen, herausfordernd ist und eine Vielzahl an unterschiedlichen Dimensionen hierbei eine Rolle spielen. Im Folgenden werden nun die Reckahner Reflexionen vorgestellt, die in vielen Bildungseinrichtungen als ethische Orientierung dienen und in Bezug auf die bereits ausgeführten Dimensionen zum Teil Positionierungen vornehmen.

4 Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* sind zehn Leitlinien, die beschreiben, was in pädagogischen Beziehungen ethisch berechtigt bzw. ethisch nicht zulässig ist (siehe unten für die konkreten Leitlinien). In Bezug auf die Frage, was unter seelischen Verletzungen durch Lehrkräfte im schulischen Kontext verstanden wird, stellen die Leitlinien eine Konkretisierung dar und können als Handlungsgrundlage genutzt werden, um Situationen in der Praxis (allein oder als Team) zu reflektieren.
Die Leitlinien wurden im Jahre 2017 von dem Deutschen Institut für Menschenrechte, dem Deutsches Jugendinstitut, dem MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam und dem Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam herausgeben. Sie sind das Ergebnis einer fünfjährigen interdisziplinären Auseinandersetzung von Personen aus der Bildungsforschung, -praxis und -administration. Zu der Redaktion gehören: Annedore Prengel, Friederike Heinzel, Sandra Reitz sowie Ursula Winklhofer.
Bei der Namensgebung der Leitlinien wurden die Bezüge zu dem Ortsteil *Reckahn* bei Kloster Lehnin bewusst gewählt: So fand bereits – wie verschiedene historische Studien belegen (vgl. Schmitt 2013) – im 18. Jahrhundert in der Reckahner Schule ein menschenfreundlicher Unterricht statt. Reckahn wird demnach als *positiver Erinnerungsort* gesehen und die Reckahner Reflexionen möchten an diese Tradition anknüpfen (vgl. Prengel et al. 2017).

doi.org/10.35468/5980-13

Tab. 1: Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

In Bezug auf die Dimensionen, die im Rahmen dieses Beitrags angesprochen wurden, werden in den Leitlinien teilweise Positionierungen sichtbar: So geben beispielsweise die vier Leitlinien, die beschreiben, was ethisch unzulässig ist, eine Orientierung, was unter seelischen Verletzungen im schulischen Kontext verstanden wird. In Bezug auf das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wird die Verantwortung für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen insofern primär bei den Lehrkräften gesehen, als dass hier konkrete Verantwortungsbereiche formuliert werden (vgl. ebd.). Ausgehend von der *good enough*-Idee von Winnicott (zit. in Prengel 2019, 11) wurde unter anderem durch die INTAKT-Studie (vgl. Prengel 2019) belegt, dass es im schulischen Kontext im Alltag immer wieder zu verletzenden Interaktionen durch Lehrkräfte kommt und dass dies allen Lehrkräften passieren kann. Der Fokus liegt daher auf der Frage, wie sich diese verringern lassen bzw. wie mit

doi.org/10.35468/5980-13

diesen umzugehen ist, wenn sie vorkommen. Demnach wird nicht davon ausgegangen, dass seelische Verletzungen immer das Ergebnis von intentionalem Verhalten sind.

Um Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, welches Verhalten ihnen gegenüber nicht in Ordnung ist, ist in den letzten Jahren das Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder entstanden.[3] In Bezug auf die Argumentation, dass seelische Verletzungen ein inhärenter Teil von Schule sind, wird beispielsweise in den Fortbildungen zu den Reckahner Reflexionen erarbeitet, wie Lehrkräfte den Handlungsspielraum, den sie in der Schule haben, nutzen können, um potenzielle Verletzungen zumindest nicht zu vergrößern, z. B. in der Art und Weise, wie sie bestimmte Informationen kommunizieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die zehn Leitlinien für die schulische Praxis eine Konkretisierung von rechtlichen Vorgaben darstellen. Sie dienen Kollegien an verschiedenen Bildungseinrichtungen, z. B. Kitas und Schulen, als Grundlage, um miteinander in den Austausch zu kommen, was sie unter anerkennendem Verhalten sowie seelischen Verletzungen verstehen, und um sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Des Weiteren werden die Reckahner Reflexionen auch von Schulleitungen und Schulämtern genutzt, um Entwicklungsprozesse bei einzelnen Lehrkräften oder Kollegien zu initiieren.

Literatur

Burriss, Kathleen G. & Snead, Donald (2018): Teacher Bullying: A Reality or a Myth? In: Children and Teenager 1 (1), 34-48.

Crenshaw, Kimberle (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: Stanford Law Review 43 (6), 1241-1299.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf;jsessionid=AFA35B628E3306C202CBE7851231B99C.intranet222?__blob=publicationFile&v=3 (Abrufdatum: 24.08.2021).

Dollase, Rainer (2013): Erziehung. In: Gudehus, Christian & Christ, Michaela (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 17-24.

El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommen Diskriminierung. In: Scheer, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, 173-189.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-09-18_forsa-Bericht_Gewalt_Bund.pdf (Abrufdatum: 22.08.2021).

3 Mehr Informationen unter https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein/.

doi.org/10.35468/5980-13

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), 567-579.

Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana & Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Opladen: Budrich, 32-59.

Herrmann, Steffen K. (2013): Beleidigung. In: Gudehus, Christian & Christ, Michaela (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 110-115.

Herrmann, Steffen K. & Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille & Kuch, Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript, 7-30.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer.

King, Vera (2015): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: Andresen, Sabine; Koch, Claus & König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, 23-44.

Kiper, Hanna (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana & Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Opladen: Budrich, 11-29.

Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

Lewis, Amanda E. & Diamond, John (2015): Despite the best intentions. How racial inequality thrives in good schools. Oxford: Oxford University Press.

McEvoy, Alan (2005): Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference (September 11-14). Philadelphia.

Nickel, Horst (1985): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. In: Biermann, Rudolf (Hrsg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt: Wiss. Buchges, 254-280.

Otoo, Sharon Dodua (2013): Wir haben die Definitionsmacht! Online unter: https://maedchenmannschaft.net/wir-haben-die-definitionsmacht/ (Abrufdatum: 13.07.2021).

Piezunka, Anne & Overweg, C. (in Vorbereitung): Seelische Verletzungen ansprechen – Irritationen erzeugen?! In: Heinzel, Friederike; Piezunka, Anne & Prengel, Annedore (Hrsg.): Zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Erfahrungen mit den Reckahner Reflexionen. Opladen: Budrich.

Piezunka, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.

Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Prengel, Annedore; Heinzel, Friederike; Reitz, Sandra & Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/ (Abrufdatum: 24.08.2021).

Radtke, Frank-Olaf & Gomolla, Mechtild (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.

Richey, Petra (2016): Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. Tübingen: Schneider.

Schmitt, Hanno (2013): Friedrich Eberhard von Rochows aufgeklärtes Bild vom Kind. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/08/Schmitt_RochowKind.pdf (Abrufdatum: 13.07.2021).

Schubarth, Wilfried & Ulbricht, Juliane (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, Wolfgang; Hermann, Dieter; Sandfuchs, Uwe; Schäfer, Mechthild; Schubarth, Wilfried & Daschner, Peter (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 278-281.

Spillane, James P. (2004): Standards Deviation: How schools Misunderstood Education Policy. Cambridge: Harvard University Press.

Sprietsma, Maresa (2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH. Online unter: ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf (Abrufdatum: 26.03.2012).

Twemlow, Stuart W.; Fonagy, Peter; Sacco, Frank C. & Brethour, John R. (2006): Teachers who bully students: a hidden trauma. In: The International journal of social psychiatry 52 (3), 187–198.

Ulich, Klaus (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag: Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in organizations. Thousand Oaks: Sage Publications.

Wettstein, Alexander & Raufelder, Diana (2021): Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In: Hagenauer, Gerda & Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann, 17-32.

Whitted, Kathryn S. & Dupper, David R. (2008): Do Teachers Bully Students? In: Education and Urban Society 40 (3), 329-341.

Zerillo, Christine & Osterman, Karen F. (2011): Teacher perceptions of teacher bullying. Improving Schools 14 (3), 239-257.

doi.org/10.35468/5980-13

Frank Pöschmann und Lucia Staib



Reflexionen von Machterfahrungen in der eigenen Schulkarriere

1 Reflexion von Machterfahrungen in der eigenen Schulkarriere – Worum geht es?

„Also man hat sich halt untergeordnet. Sobald man […] irgendwie vom Lehrer, was weiß ich, ne schlechtere Note oder unfaire Behandlung bekommen hat, hat man sich halt untergeordnet und hat halt nicht groß rebelliert.“ (S1)[1]

Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht hat jeder Mensch in seinem Leben gemacht. Oft fallen einem Situationen aus der Schule ein. Dort haben viele Menschen Erfahrungen mit Ohnmacht gemacht.

Wir haben mit 4 Studierenden ein Gruppengespräch geführt. Die Studierenden wollen Lehrer*innen werden, sie sind Lehramtsstudierende. Gemeinsam haben wir die Frage diskutiert: „Warum ist es wichtig über Machterfahrungen in der eigenen Schulkarriere nachzudenken?“.
In diesem Beitrag geht es darum, dass man über die eigenen Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht in der Schule nachdenken und reflektieren muss. Außerdem wird besprochen, welche Handlungsmöglichkeiten es in der Schule gibt. Und wie man diese einsetzen und nutzen kann, um sich zu reflektieren. Damit das eigene Handeln und die Situation in der Schule verbessert werden kann.

1 Die Zitate stammen von Lehramtsstudierenden. Sie haben am Seminar ‚Macht und Privilegien‘ in der Bildungswissenschaft teilgenommen. Das Seminar fand an der Universität Leipzig im Wintersemester 2020/2021 statt. Die Sichtweisen wurden im Rahmen eines Gruppengesprächs festgehalten. Im Beitrag werden die Studierenden mit S1 bis S3 abgekürzt, damit sie nicht erkannt werden.





doi.org/10.35468/5980-14

2 Spannungsfelder in der Schule und Notwendigkeit der Reflexion

In der Schule sollte man sich wohlfühlen können und nicht unterordnen müssen. Hier hat jede*r einen Anteil daran. In der Schule sind Schüler*innen und Lehrkräfte oft in einem Spannungsfeld
Lehrkräfte können im Ablauf des Schulalltags viel bestimmen und u. a. den Unterricht lenken. Die Schüler*innen haben meistens nur die Möglichkeit sich anzupassen. Sie müssen auf die Vorgaben der Lehrkräfte reagieren. Das beeinflusst die Schüler*innen und ihr Wohlbefinden.
Das kann unterschiedliche Folgen für Schüler*innen haben, die sich u. a. so äußern können:
Man fühlt sich schlecht oder alleine. Man versteht nicht, was man falsch gemacht hat. Oder man hat Angst vor der Schule. Man wird gemobbt oder diskriminiert. Oder man wird wütend und unfair gegenüber anderen.
Aber auch Lehrer*innen können sich so fühlen.
Damit so etwas nicht passiert, sollten alle Menschen, die mit Schule zu tun haben, die eigenen Erfahrungen in Bezug auf Macht in der Schule reflektieren.
S3 meinte dazu:
„Ich muss tatsächlich sagen, ich hab erst jetzt so im Studium, wenn man so bewusst zurückblickt, direkt reflektiert. Als Schüler habe ich damals, glaube ich, einfach so hingenommen. Das ist passiert und dann wars passiert."
S2 ergänzte:
„Also ich glaube Reflexion, also das eine ist ja diese Wahrnehmungsebene, dass man überhaupt wahrnimmt, was los ist und der zweite Teil wäre dann die Reflexion. Weil wenn ich nicht anfange über Dinge zu reflektieren, dann werde ich ja auch keine Verbesserungspotentiale finden, sondern immer meinen Stiefel durchziehen."

2.1 Unser Verständnis von Reflexion

In seinem Leben macht man verschiedene Erfahrungen. Die gemachten Erlebnisse beeinflussen die eigenen Handlungen. Wenn man

doi.org/10.35468/5980-14

sein eigenes Handeln hinterfragt, kann man das eigene Verhalten verändern.
Besonders für zukünftige Lehrkräfte ist es wichtig über die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Es ist auch wichtig darüber nachzudenken, „wie sie auf andere wirken und wie sie mit anderen umzugehen haben […], dass die das ändern können und dass man denen das quasi nicht nur für den Schulalltag mitgibt, sondern eben auch im Umgang mit der Familie und mit Freunden." (S1)
Unter *reflektieren* verstehen wir in diesem Beitrag:
Man muss sich überlegen:

- Was habe ich bisher erlebt?
- Was macht das mit mir?
- Wieso handele ich so, wie ich handele?
- Man muss sich auch überlegen: Womit hat mein Handeln zu tun?

Also: Was bringt mich dazu das zu tun, was ich gerade mache?
Womit hängt das, was ich gerade erlebe, zusammen?

2.2 Macht in der Schule und Machtmissbrauch

Wenn von Macht in der Schule gesprochen wird, sind oft ungleiche Verhältnisse gemeint. Meistens wird es so wahrgenommen, dass die Lehrer*innen mehr Macht haben als die Schüler*innen. Sie sind in der Position mehr zu entscheiden. In den meisten Fällen entscheiden sie über die Gestaltung des Unterrichts und sie vergeben Noten. Das kann großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler*innen haben. „Letztendlich wusste man glaube ich als Schüler, dass die Lehrer am längeren Hebel sitzen", sagte S1 dazu.
Das zeigt, dass in manchen Situationen Machtpositionen missbraucht werden. „Wenn es willkürlich wird [und wenn] das, was der Lehrer macht, sich nicht mehr an irgendwelche Regeln oder Richtlinien hält" (S3), spricht man von Machtmissbrauch.
Dieselbe Person sagte, dass es sich um Machtmissbrauch handelt, wenn es „nicht mehr objektiv ist und halt nicht mehr zum Wohle der Schüler geschieht, […] weil der Lehrer das an der Stelle dann einfach kann, weil er die Macht hat." (S3)

doi.org/10.35468/5980-14

Machtmissbrauch sollte es aber in der Schule nicht geben. Als Lehrkraft hat man die Verantwortung „Machtmissbrauch egal von welcher Seite zu verhindern und eventuell halt auch über die Machtverteilung in seinem eigenen Unterricht nachzudenken." (S3)
Das ist notwendig, damit die Lehrer*innen wissen, wie sie mit den Schüler*innen umgehen sollen.

2.3 Zwickmühle von Lehrkräften

Als Lehrkraft befindet man sich in einem Spannungsfeld. Auf der einen Seite gibt es Vorgaben aus der Schulpolitik. Die müssen befolgt und umgesetzt werden. Auf der anderen Seite hat man Verantwortung für die Schüler*innen. Man muss beiden Seiten gerecht werden. Das kann zu Meinungsverschiedenheiten und Druck für die Lehrkräfte führen. Der Druck wird oft direkt an die Schüler*innen weitergegeben.



Abb. 1: Weitergabe von Druck (Grafik von Nikolina Hawellek)

doi.org/10.35468/5980-14

Es gibt viele Regeln, an die sich Lehrer*innen halten müssen und die von ihnen umgesetzt werden müssen. Diese Regeln und Richtlinien werden von Menschen in Entscheidungspositionen getroffen, zum Beispiel von Bildungspolitiker*innen. Diese Vorgaben werden an die nächste Position nach unten weitergegeben, also an Schulleiter*innen. Diese geben die Vorgaben an die Lehrkräfte ihrer Schule weiter, die diese dann direkt in ihre alltägliche Arbeit und den Unterricht einbauen. Dort kommen dann die Schüler*innen in Kontakt mit den Vorgaben aus der Bildungspolitik.
Oft sagt man auch Top-Down, das heißt ‚von oben nach unten'. Das bedeutet: Es gibt ein Machtgefälle, also einen Unterschied, wer wie viel entscheiden kann. Lehrer*innen müssen viele Vorgaben erfüllen und können nicht alles alleine entscheiden. Trotzdem können Sie noch mehr entscheiden als Schüler*innen.
Dazu kommt: Schulleiter*innen können entscheiden, wie sie ihre Schule strukturieren. Daran müssen sich die Lehrkräfte in vielen Fällen halten. Das heißt: Als Lehrer*in kann man zwar entscheiden, wie man den Unterricht gestaltet. Manchmal muss man sich aber an die Vorgaben der Schulpolitik und der Schulleiter*innen halten. Man kann als Lehrer*in nicht immer frei entscheiden und ist in den eigenen Handlungen dadurch eingeschränkt. Das kann dazu führen, dass man sich auch als Lehrkraft fremdbestimmt fühlt.
S2 hat so etwas an einer Schule miterlebt und beschreibt es wie folgt: „Ich hab auch so ein bisschen das Gefühl, dass wenn es diese Top-Down Machtstrukturen im Klassenzimmer gibt, dann ist es, glaube ich, auch oftmals so, dass es das im Kollegium gibt, so nach dem Motto: ‚Das ist die Schulleitung, die hat hier das Sagen, und es wird hier von oben nach unten gearbeitet und es gibt hier eine Befehlskette'. Ich glaube, das kann ganz schön schwierig sein, gerade wenn man [als junge*r Lehrer*in] irgendwo in ein neues Umfeld kommt und dann da plötzlich versucht, was anderes machen zu wollen."
Für Lehrkräfte kann es also schwierig sein, etwas zu verändern. Folgendes können Lehrkräfte aber trotzdem entscheiden:

- Wie man mit den Schüler*innen umgeht.
- Ob man ein Vorbild sein möchte.

doi.org/10.35468/5980-14

- Ob man die eigenen Machterfahrungen auf die eigenen Schüler*innen übertragen will.
- Ob und wie man den Umgang miteinander gestaltet.
- Wie man in der Schule mit dieser Zwickmühle umgeht.

2.4 Wichtig für den Umgang miteinander

Auf Grundlage der persönlich gemachten Erfahrungen in der Schule haben wir diskutiert wie man sich in machtvollen Situationen in der Schule verhalten kann und diese Situationen gelöst werden können. Wir denken:

- In der Schule muss Verständnis füreinander aufgebracht werden.

Frank Pöschmann sagt dazu: „Wichtig ist, dass sich alle in der Klasse gut verstehen. Dafür muss man *respektvoll miteinander umgehen*. Auch mit den Lehrer*innen. Man sollte freundlich, hilfsbereit und wertschätzend sein und die *Schwächen und Stärken der Anderen* in der Klasse *wahrnehmen*. Dabei können Klassenregeln helfen, an die sich alle (die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte) halten müssen.“

- In der Schule müssen die Handlungen der anderen wahrgenommen werden.

Frank Pöschmann sagt dazu: „Wenn eine Lehrkraft sich ein Thema überlegt hat und der Klasse vorstellen will, soll man aufpassen. Wenn die Lehrkraft vorne steht und man als Schüler*in merkt und wahrnimmt, dass sie etwas vorstellen möchte, dann soll man ihr *Aufmerksamkeit* geben. Genauso zählt das bei Klassenkamerad*innen, wenn die etwas sagen wollen. Man soll nicht immer stören, sondern wahrnehmen, wenn andere dran sind. Man soll einfach *aufeinander achten*.“

- Man soll über Handlungen und Geschehnisse sprechen.

Frank Pöschmann sagt dazu: „Man soll *darüber sprechen*, wie man die Handlungen der anderen (der Schüler*innen und Lehrkräfte) wahrnimmt und wie es einem damit geht. Man soll darüber reden, was passiert und dadurch *reflektieren*. Als Lehrkraft muss man das Gespräch *anregen, leiten und immer wieder fordern*. Am Anfang muss

doi.org/10.35468/5980-14

man da als Lehrkraft viel organisieren, aber irgendwann läuft das wie von selbst, weil die Schüler*innen merken, dass Reflexion ihnen guttut.“

2.5 Notwendigkeit der Reflexion eigener Machterfahrungen

Wir haben mit den Studierenden diskutiert: „Warum ist es wichtig zu reflektieren und über die eigenen Machterfahrungen nachzudenken?“

S3 sagte dazu:
„Das gehört mit zu den Fragen, wenn ich darüber nachdenke: ‚Wie will ich auf meine Schüler wirken? Was möchte ich rüberbringen? Was möchte ich, was zurückkommt? Wie viele Sympathie und Nähe möchte ich zulassen, kann ich zulassen, um noch das Verhältnis Lehrer-Schüler aufrecht zu erhalten und dass mein Unterricht noch funktioniert?‘ Also das gehört für mich quasi zu den großen Fragen, auf die ich jetzt noch keine Antwort habe, weil ich einfach noch nicht so viel Erfahrung habe, dass ich sagen kann: ‚Okay, das ist jetzt so mein Stil.‘“

Es ist wichtig sich als Student*in und angehende Lehrkraft zu hinterfragen, z. B. in Bezug auf Fragen der Gestaltung des eigenen Unterrichts und der zwischenmenschlichen Verhältnisse in der Schule. Das ist etwas, was man nicht von Beginn an festlegen kann, sondern im Zuge der eigenen Auseinandersetzung herausfinden muss. Die Studierenden haben auch gesagt: Sie finden es sehr wichtig, über Macht und Ohnmacht in der Schule nachzudenken und zu sprechen. Um das herausfinden zu können, hilft es, wenn man das mit anderen gemeinsam tun kann und eine Möglichkeit hat, sich auszutauschen. Das kann zum Beispiel in einem Seminar in der Uni geschehen. Erfahrungen, die man ggf. selbst gemacht hat, müssen eingeordnet werden. Deshalb ist es sehr wichtig, bereits im Studium einen Raum zu schaffen, in dem man über gemeinsame Erfahrungen sprechen kann und sich darüber austauschen kann.

doi.org/10.35468/5980-14

3 Ausblick und Handlungsmöglichkeiten zur Reflexion in der Schule

Es gibt verschiedene Möglichkeiten mit Machtstrukturen in der Schule umzugehen. Als Hilfestellung und Reflexionsinstrumente können z. B. der *Index für Inklusion* und die *Reckahner Reflexionen* genutzt werden.

Der Index für Inklusion (vgl. Booth u. a. 2017) ist ein Instrument für inklusive Schulentwicklung, der sich an inklusiven Werten orientiert. Er wird genutzt, damit vielfältige Aspekte einer Schule mitgedacht werden können – u. a. der Unterricht, die Schüler*innen und Lehrer*innen, die Eltern, das Schulgelände, die Räume, das Schulumfeld, das Verhältnis der Schüler*innen und Lehrer*innen untereinander.

Der Index ist in verschiedene Bereiche eingeteilt. Sie werden Dimensionen genannt. Es gibt die Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen, die Dimension B: Inklusive Strukturen schaffen und die Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln.

Für jede der Dimensionen gibt es verschiedene Indikatoren. Durch diese Indikatoren kann man überprüfen:

- Wie handele ich?
- Denke ich an alle Aspekte von Schule?
- Kann ich damit das Ziel einer Schule ohne (Ohn-)Machterfahrungen erreichen?

In der Schule bietet es sich an, den Index zu nutzen. Dadurch kann man als Einzelperson und als Gruppe das eigene Handeln überprüfen. Gemeinsam mit anderen kann man auf der Ebene der Schulorganisation wirken. Hier geht es darum, wie eine Schule organisiert und aufgebaut ist.

Ein Beispiel ist die Kategorie C2.8 „Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf“ (Booth u. a. 2017, 273). Die Indikatoren bieten verschiedene Reflexionsfragen und Anregungen um sich mit dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen und auf Schulebene gemeinsam zu denken.

Einige Beispiele für Indikatoren, die wir kurz darstellen wollen:

doi.org/10.35468/5980-14

- Indikatoren, die für das Schulpersonal anwendbar sind: „Tauschen sich die Mitglieder des Schulpersonals regelmäßig über ihre Erfahrungen und Kenntnisse aus, um gemeinsam Lösungen für herausfordernde Situationen zu finden?“ (ebd.)
- Indikatoren, die für die Schüler*innen anwendbar sind: „Haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, an Streitschlichtungsprogrammen teilzunehmen?“ (ebd.)
- Indikatoren für den gemeinsamen Umgang: „Spiegelt die Art und Weise, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene miteinander umgehen, die positive und respektvolle Kultur der Schule wider?“ (ebd.)

Eine weitere Handlungsmöglichkeit stellen die *Reckahner Reflexionen* (Prengel 2013; Prengel u. a. 2021) dar. Das sind Leitlinien, an denen man als Lehrkraft oder als pädagogisches Personal sein Handeln orientieren kann, z. B. in der Schule oder allgemein in pädagogischen Beziehungen (weitere Informationen können Sie dem Beitrag von Anne Piezunka, hier im Buch, entnehmen.).

„Ich finde, […] zumindest im eigenen Unterricht kann man wie eine Art von Regeln festlegen. Gemeinsam mit den Schülern und gerade die Reckahner Reflexionen bieten dann ja auch einfach Ansätze und Sachen, die man im Hinterkopf haben kann, wenn man Unterricht hält. Man kann verbindliche Regeln festlegen, gemeinsam mit den Schülern […]. Ich meine, die bieten gute Ansätze, die man als Lehrkraft auch im Hinterkopf haben kann, wenn man unterrichtet. Einfach dieses, dass man positive Botschaften vorne ran stellt. Wie drücke ich mich aus, wenn sich jemand nicht ordentlich verhält? Wie bewerte ich richtig? Wie drücke ich mich bei der Bewertung aus?“ (S2)

Die Leitlinien sollen eine Orientierung und eine Hilfestellung für die Frage „Wie kann ich gut mit den Menschen um mich herum umgehen?“ sein. Das Ziel sind gute zwischenmenschliche Beziehungen, ohne Machtmissbrauch und ohne seelische Verletzungen für die Schüler*innen.
Die Reckahner Reflexionen sprechen von *ethisch zulässigem* und *ethisch unzulässigem* Handeln. *Ethisch zulässig* bedeutet: Wie man mit den Schüler*innen anerkennend und wertschätzend umgehen

doi.org/10.35468/5980-14

kann. *Ethisch unzulässig* bedeutet: Wie man mit Schüler*innen nicht umgehen soll. Zum Beispiel Druck aufbauen und die Schüler*innen zu etwas zwingen.

In der Schule können alle, die an Schule beteiligt sind, etwas an Schule verändern und so negativen Machtstrukturen entgegenwirken. Alle können an Schule mitwirken und tragen eine Verantwortung für das Schulumfeld, das Lernen und Lehren und das gemeinsame Arbeiten.
Im Folgenden wollen wir einige Möglichkeiten von an Schule beteiligten Personen aufzeigen.
Die *Schulleiter*innen und die Ebene der Schulorganisation* haben eine große Verantwortung. Sie haben in der Schule viel Macht.
Sie können Top-Down-Entscheidungen treffen. Prozesse, die auf der Schulleiter*innenebene geplant werden, können (und müssen) von den allen an Schule beteiligten Menschen mitgetragen werden.
Sie können ihre Macht Dinge zu gestalten und zu entscheiden so nutzen, dass sich die Schule weiterentwickeln kann. Sie können Fortbildungen planen und die Schule zum Beispiel mit dem Index für Inklusion weiterentwickeln. Sie können Strukturen in der Schule etablieren, die dazu führen, dass alle mitbestimmen können.
Im *Kollegium* kann man sich gegenseitig sensibilisieren. Man kann miteinander sprechen und aufmerksam machen: Was läuft gut? Was läuft nicht so gut? Was brauchen wir in der Schule, um uns auszutauschen?
Lehrkräfte können sich mit ihren Kolleg*innen vernetzen und austauschen. Sie können ihre eigene Wahrnehmung hinterfragen und sich überlegen: Was brauche ich in meiner Schule, damit sich alle wohlfühlen?
S3 meinte dazu:
„Wenn man […] merkt: Okay, da fehlen einige Sachen, die ich gerne hinzufügen würde. Es gibt ja definitiv mehr oder weniger regelmäßige Gespräche oder irgendein Gremium, das sich mit dem Schulleiter auseinandersetzt. Da kann man das bestimmt ansetzen.“

Dafür bietet es sich auch ganz besonders an, die *Schüler*innen* miteinzubeziehen. Durch eine aktive Schüler*innen-Mitverwaltung

doi.org/10.35468/5980-14

können sie Schule aktiv mitgestalten. Ihre Meinung wird gehört und muss umgesetzt werden.
Durch die Reflexion von eigenen Erfahrungen mit Macht in der Schule, kann man der ungleichen Verteilung von Macht in der Schule gut begegnen. So können sich Student*innen, Lehrkräfte, Schulleiter*innen und alle, die mit Schule zu tun haben, sensibilisieren. Um so eine Schule mit guten Strategien gegen Machtmissbrauch für alle zu erreichen.

Verwendete Literatur

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index Für Inklusion: Ein Leitfaden Für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Marie-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, Andrea Platte. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.

Prengel, Annedore; Piezunka, Anne; Siebrecht-Grabig, Silke & Link, Jörg-W. (2021): Pädagogische Beziehungen: Reckahner Reflexionen. Online unter: paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/ (Abrufdatum: 25.06.2021).

doi.org/10.35468/5980-14

Sebastian Wenzel, Tom Hoffmann und Anne Goldbach



Im Gespräch über machtvolle Beziehungen in der Schule

1 Einleitung

In den Texten zu machtvollen Beziehungen wurden viele wichtige Dinge angesprochen.
Im Beitrag von Manfred Liebel und Phillip Meade ging es um die Macht zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und darum, dass Erwachsene Macht gegenüber Kindern ausüben. Diese Macht wird als Adultismus bezeichnet.
Anne Piezunka hat auch gezeigt, dass diese Macht die von Lehrer*innen ausgeht, zu seelischen Verletzungen bei Schüler*innen führen kann.
Sie hat auch gezeigt, dass Beziehungen besser gestaltet werden können.
Dafür hat sie die Reckahner Reflexionen vorgestellt.
Lucia Staib und Frank Pöschmann konnten abschließend zeigen, dass es für Lehrer*innen sehr wichtig ist, über die eigene Machtposition nachzudenken.
Wir wollen uns in einem Gespräch mit den Inhalten dieser Beiträge auseinandersetzen. Wir wollen zeigen, wie wir das Thema verstehen und was uns daran wichtig ist.

2 Unser Gespräch

Anne Goldbach:
Wir wollen uns heute über machtvolle Beziehungen in der Schule unterhalten. Ich finde aber, bevor wir uns darüber unterhalten können, müssen wir erst einmal klären, was denn Macht überhaupt ist?





doi.org/10.35468/5980-15





Sebastian Wenzel:
Also Macht ist an sich selbst ein universelles Thema. Sie ist so universell und sie ist neutral. Selbst hier ist sie, in dem Raum. Wenn ich rede jetzt mit dir, ja. Und dazwischen ist Spannung, Reibungen. Und da ist ein Machtgefälle. Da kommt Macht rein. Zum Beispiel, wenn ich jetzt mit dir streite und wir sind nicht der gleichen Meinung, dann ist das auch wieder eine Form von Macht. Weil Macht an sich selbst ist ein Energiefeld. Dieses Energiefeld erzeugt Reibungen und Spannungen.

Anne Goldbach:
Kannst du mir das noch ein bisschen mehr erklären? Wo entstehen diese Reibungen im Energiefeld?



Sebastian Wenzel:
Zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zum Beispiel. Dann ist das jetzt zum Beispiel wie in dieser Runde. Wenn du jetzt zum Tom irgendwas sagst, er kann das dann nicht so auffassen und dann gibt's da 'ne Reibung und Spannung zwischen Stuhl eins und Stuhl zwei.

Anne Goldbach
Okay, also du meinst, wenn ich etwas zu schwer beschreibe oder etwas zu schweres frage, dann kann es sein, dass mein Gegenüber das nicht versteht. Dann habe ich die Macht gehabt über die schwere Sprache und deshalb gibt's Spannungen. Dann kann man vielleicht

doi.org/10.35468/5980-15

sagen, dass ich mir die Macht genommen habe. Dadurch, dass ich im Gespräch nicht drauf achte, was gut verstanden wird, habe ich machtvoll gehandelt. Kann man dann vielleicht sagen, ich habe mir diese Macht – die ja überall ist – genommen?

Sebastian Wenzel:
Die kann man nicht einfach nehmen, weil sie ist einfach da. Du guckst zum Beispiel aus dem Fenster oder du gehst in die Kirche. Man kann die Macht überall spüren, wenn man will.

Tom Hoffmann:
Wir sind in jeder Minute in der Machtbeziehung. Wenn sich zwei Leute treffen.

Anne Goldbach:
Macht ist also immer da. Sebastian, du hast das ja schon auf Schule bezogen. Im Buch schreiben ja auch viele Personen über die Machtbeziehung in der Schule.
Was ist das Besondere an der Macht in der Schule?

Sebastian Wenzel:
Ja es ist wichtig, auf das Machtverhalten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufmerksam zu machen. Dass die Lehrer*innen die Macht haben. Zum Beispiel:
Ich bin der Schüler und du Anne bist die Lehrerin. So in der Form. Und du würdest mir Zeug, Blätter austeilen, Abschlüsse vorbereiten. Abschlüsse, das wäre zum Beispiel der Realschulabschluss. Das machen also die Lehrer*innen. Und dann, haben die auch in den Fächern Macht. Sie geben vor was gelernt wird. Dann halt eben, kommt es auf das Material an. Sind die Schüler*innen vorbereitet auf das Material, was ich ihnen gebe oder sind sie nicht vorbereitet. Wenn sie nicht vorbereitet sind, kriegen sie eine schlechte Note. Wenn sie gut vorbereitet sind, gebe ich ihnen eine gute Note. Es kommt eben darauf an, auf die Noten, auf die Zeugnisse und auf die Abschlüsse und darüber entscheiden Lehrer*innen.
Auf alle Fälle haben Lehrer*innen mehr Macht als Schüler*innen.

doi.org/10.35468/5980-15



Tom Hoffmann:
Eigentlich ist es eher anders herum. Aber die Schüler*innen wissen nicht, dass sie eigentlich die Mehrheit bilden können und dadurch mehr Macht haben.

Anne Goldbach:
Du würdest also sagen, dass die Schüler*innen eigentlich mehr Macht haben könnten als die Lehrer*innen?

Tom Hoffmann:
Ja das ist wie in der Gesellschaft oder wie allgemein, wenn einer nicht weiß, dass er mehr Macht haben kann, wo soll er sein Wissen herkriegen?



Die Schüler*innen müssen das erst wissen und sie wissen es eben nicht. Aber wir wissen es. Aber wir halten das Wissen zurück , weil wir nicht wollen, dass die Kinder mehr Macht haben, als wir Erwachsenen und darum bekommen sie dieses Wissen auch nicht.

Anne Goldbach
Das ist auf alle Fälle ein sehr spannender und wichtiger Punkt der ja auch bei dem Philosophen Michele Foucault immer wieder auftaucht. Auch er sagt: Wissen gibt dem Menschen Macht. Und wenn du sagst, dass WIR Erwachsenen die Kinder daran hindern Wissen zu erlangen um mächtiger zu werden, dann sprichst du ja ganz direkt an, dass Erwachsene Kinder diskriminieren, weil sie jünger sind. Adultismus

doi.org/10.35468/5980-15

ist da ja das Schlagwort mit dem sich auch Manfred Liebel und Phillip Meade in ihrem Beitrag beschäftigen.

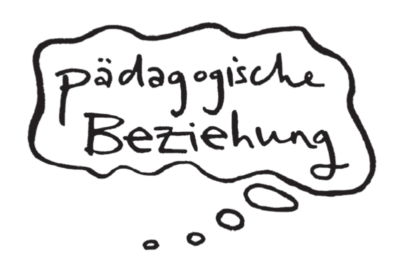


Tom Hoffmann:
Ja, denn die Erwachsenen nutzen gerne die Macht aus. Ich glaube der Mensch möchte automatisch Macht über andere haben und dann nutzen wir das schon lange, indem wir sagen oder denken: ‚Manche brauchen nicht so viel Wissen.'
Weil Kinder oft nicht wissen, dass sie eigentlich genauso viel Macht haben könnten. Ja, sie wissen nicht, dass sie ihre Macht nur abgeben. Die Kinder geben ihre Macht an die Erwachsenen, also zum Beispiel an die Lehrer*innen.
Manche Lehrer*innen nutzen diese Macht negativ aus und dadurch entsteht nicht so eine gute Beziehung.

Anne Goldbach:
Ja, da fällt mir ein Beispiel aus meiner Schulzeit ein. Damals hatte ich eine Englischlehrerin, die immer mit ihrem Schlüssel nach Schüler*innen geworfen hat. Das hat sie besonders dann gemacht, wenn sich die Schüler*innen nicht so verhalten haben, wie die Lehrerin das wollte. Manchmal hat sie es auch gemacht um jemanden zur Mitarbeit aufzurufen. Wir als Schüler*innen hatten damals eine sehr schlechte Beziehung zu ihr, weil wir eigentlich nur Angst hatten. Und Angst ist keine gute Grundlage, um gut zu lernen. Anne Piezunka schreibt das ja auch in ihrem Beitrag, dass machtvolles Verhalten von Lehrer*innen zu seelischen Verletzungen führen kann.
Deshalb ist Macht in der Schule ein wichtiges Thema. Denn Macht hat Einfluss auf die Beziehung zwischen den Menschen und damit auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Es kommt darauf an, wie Lehrer*innen und Schüler*innen mit der Macht umgehen. Wenn du, Tom, sagst: Die

doi.org/10.35468/5980-15

Älteren, also die Lehrer*innen können ihre Macht besser ausspielen. Sie diskriminieren Schüler*innen, weil sie selbst älter sind und deshalb mehr Macht haben.



Das muss aber nicht immer so sein. Manchmal ist es auch genau umgekehrt.
Es gibt auch viele Lehrer*innen die sagen: ‚Die Schüler*innen haben sehr viel Macht und sie missbrauchen ihre Macht. Deshalb fühle ich mich ohnmächtig'.

Tom Hoffmann:
Ja, dann merken sie wieviel Macht die Kinder haben können und dann kann sich auch eine Person nicht mehr gegen so viele behaupten. Meine Meinung ist aber auch, dass es in einer Klasse mehr Lehrer*innen geben müsste. Aber dann müssten die Lehrer*innen auch ihre Machtposition beiseitelassen.

Anne Goldbach:
Das Problem ist dann doch aber oft, dass Schüler*innen ihre Macht auch nicht dafür einsetzen, dass sie besser lernen können. Oft beschreiben Lehrer*innen diese Ohnmacht ja, weil Schüler*innen den Unterricht stören.

Tom Hoffmann:
Wenn sie den Unterricht stören, dann ist der Unterricht falsch. Und ja, vielleicht interessiert sich das eine Kind gerade mehr für Mathematik, muss aber im Biologieunterricht sitzen. Es wäre wichtig, die Kinder zu fragen, was sie wissen wollen und wo sie sich weiterbilden wollen.

doi.org/10.35468/5980-15





Anne Goldbach:
Damit sprichst du eigentlich schon demokratische Schulkonzepte an, dort geht es ja eigentlich darum Schüler*innen ganz stark an Entscheidungen zu beteiligen. Z. B. wenn es um die Frage geht: Was will ich lernen oder wie soll meine Schule aussehen. Dabei geht es darum, dass Schüler*innen lernen können, wie demokratische Beteiligung funktionieren kann. Denkst du, demokratische Schulen, wären eine Lösung?

Tom Hoffmann:
Okay Demokratie ... zuerst, was ist Demokratie und was macht Gesellschaft mit Demokratie? Ich finde Demokratie ist voll schön und gut, aber die müsste anders sein als die, in unserer jetzigen Gesellschaft. Ich bin da auch immer wieder am überlegen, wie geht das und was müssten wir dafür machen. Das ist aber eine schwere Frage.

Anne Goldbach:
Ja du hast Recht, das ist eine schwere Frage. Da steckt ja auch die Frage drin: Wie kann ich wirklich alle beteiligen oder fragen? Wie kann ich wirklich jeden auch anerkennen?
Und an der Stelle finde ich, können wir auch nochmal zurück kommen zu den pädagogischen Beziehungen. Denn letztlich sind diese pädagogischen Beziehungen auch dafür entscheidend, wie gut Schüler*innen lernen können. Sie müssen lernen, dass sie selbst und das was sie machen, einen Sinn hat. Um das zu lernen, müssen die Schüler*innen in der pädagogischen Beziehung die Erfahrung machen, dass sie anerkannt werden.

Anerkennung
&
Wertschätzung

doi.org/10.35468/5980-15

Anne Piezunka schreibt in ihrem Beitrag, dass pädagogische Beziehungen nicht immer von Anerkennung geprägt sind. Deshalb hat sie mit anderen Forscher*innen einen Leitfaden entwickelt. Der Leitfaden heißt: Reckahner Reflexionen. Er beschreibt mit 10 Regeln wie pädagogische Beziehungen sein sollten. Wir haben uns diese Regeln gemeinsam angeguckt. Dabei habe ich mich gefragt: Brauchen wir das?

Tom Hoffmann:
Ja, die Regeln sind gut, aber ja auch nur Regeln - die kann man immer brechen. Aber sie könnten auf jeden Fall mehr aufklären und sensibilisieren.

Sensibilisierung

Anne Goldbach
Aber sind die Regeln denn nicht sowieso allen klar?

Tom Hoffmann:
Das ist bei jedem unterschiedlich. Wir würden, wenn wir die Regeln nicht kennen, vielleicht automatisch danach handeln. Aber einige wissen oder einige sind nicht so sensibilisiert, oder die wissen nicht so viel. Oder sie setzen sich mit der Gesellschaft nicht so sehr auseinander. Manche denken nicht so viel über die Macht nach.

Sebastian Wenzel:
Ich frage mich, ob man die Macht beeinflussen kann. Also wenn ich jetzt zum Beispiel zu Lucia, unserer Kollegin, sage, mach mal bitte das für mich ... dann würde sie das schon machen. Das ist beeinflussen. Genauso, wenn du mir sagst: ‚Mach bitte deinen Rechner an, damit wir gucken können, welche Aufgaben noch zu machen sind.' Dann sage ich: ‚Ich brauche noch ein bisschen Zeit.' Aber dann mache ich den Rechner schon an. Damit hast du mich beeinflusst. Und beeinflussen ist Macht.

Beeinflussung

doi.org/10.35468/5980-15

Anne Goldbach:
Also haben vielleicht auch die Reckahner Reflexionen Macht, weil sie die Lehrer*innen beeinflussen. Sie kann dabei helfen, dass Lehrer*innen ihre Macht in der pädagogischen Beziehung überdenken.

Sebastian Wenzel:
Ja, genau.

Reflexion

Tom Hoffmann
Die Reckahner Reflexionen sind wichtig für die Sensibilisierung. Die Lehrer*innen können nicht sagen, ‚Okay, ab heute verringern wir unsere Macht.' – das ist Blödsinn. Man kann nur sich selber reflektieren und daraus lernen, aber nicht sagen: ‚So wir müssen ab heute die Macht verringern' – das geht überhaupt nicht.

Anne Goldbach:
Ja, das find ich ein gutes Schlusswort.
Und das verweist auch auf den Beitrag von Lucia Staib und Frank Pöschmann.
Beide heben in ihrem Beitrag hervor, dass es sehr wichtig ist die eigene Macht zu reflektieren. Das gilt für Lehrer*innen aber auch schon für Studierende.

doi.org/10.35468/5980-15

3 Fazit

Menschliche Beziehungen sind immer machtvoll.
Es ist unsere Aufgabe, mit diesen Spannungen zwischen uns Menschen gut umzugehen.
Ein erster Schritt ist es, sich selbst bewusst zu werden, wann man machtvoll handelt. Erst wenn wir das erkennen, können wir etwas verändern.

Besonders wichtig ist das für die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen.
Das zeigen Frank Pöschmann und Lucia Staib in ihrem Beitrag deutlich.
Denn die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist für vieles wichtig. Gute pädagogische Beziehungen helfen z. B. dabei, gut zu lernen und sich gut zu entwickeln.
Aber wie sieht eine gute pädagogische Beziehung aus?
Diese Frage haben alle Beiträge in dem Kapitel bearbeitet.
Alle sprechen davon, dass sich Lehrer*innen und Schüler*innen gegenseitig anerkennen und wertschätzen müssen.
Diese gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung ist für Schüler*innen und für Lehrer*innen wichtig.

(Angehende) Lehrer*innen sollten deshalb lernen, wie sie ihr eigenes Handeln und Denken in Bezug auf Machtmissbrauch reflektieren können.

doi.org/10.35468/5980-15

MACHT
und
MITBESTIMMUNG



Tanja Werner



Adultismus, Mitbestimmung und Protest in der Schule – Erfahrungen einer Schülerin

Im Folgenden gehe ich auf Protest in den verschiedenen Bereichen des schulischen, aber auch Teilen des außerschulischen Alltags ein. Dabei handelt es sich um eine Stellungnahme zu diesem Thema aus meiner persönlichen Sicht.
Diese Sicht ist durch ein Elternhaus mit stabilem Familienverhältnis, keinen finanziellen Schwierigkeiten und keinem Migrationshintergrund geprägt. Meine Eltern arbeiten als Angestellte und nur mein Vater hat einen Hochschulabschluss. Ich habe mein Abitur 2021 an einem Gymnasium in Leipzig in Regelschulzeit ohne Schulwechsel absolviert. Seit der 8. Klasse engagierte ich mich in der Schüler*innenvertretung. Später kam weiteres politisches Ehrenamt dazu. Unter anderem die Mitarbeit im *Jugendparlament der Stadt Leipzig* und im *Förderverein des Jugendparlamentes der Stadt Leipzig e.V.*. Meine Eltern selbst haben keinen politischen Hintergrund. Trotzdem wurde zu Hause immer offen diskutiert.
Daher gelten meine Erfahrungen nicht für alle, denn sie sind abhängig von der Schule, dem Ort, dem Elternhaus und weiteren beteiligten Personen. Daher haben andere Schüler*innen sicherlich andere Erfahrungen und Wahrnehmungen.

1 In der schulischen Interaktion

In den meisten pädagogischen Einrichtungen herrscht ein ungleiches Machtverhältnis aufgrund des unterschiedlichen Alters. Dieses Phänomen wird als Adultismus beschrieben. Dabei gehen Erwachsene oft davon aus, „dass sie allein aufgrund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser sind als Kinder und Jugendliche und sich daher über deren Meinungen und Ansichten hinwegsetzen“ (Ritz 2013, 1). Adultistisches Verhalten zeigt sich somit auch in der Schule an verschiedensten Stellen. Dabei sind körperliche Gewalt, Bestrafungen und Beschimpfungen die offensichtlichen Formen. Aber auch subtilere Formen wie ungefragtes Belehren, Unterbrechen, Belächeln, Schuldzuweisungen, Blicke, Noten sowie Loben und Belohnen gehören dazu (vgl. Vielfalt.Mediathek o.J., o.S.).
Eine Situation, die vermutlich schon vielen – auch mir in der Grundschule – so oder so ähnlich begegnet ist, ist folgende: Einem Kind fällt ein Fach besonders leicht. Es fühlt sich unterfordert und fragt den*die Lehrer*in, ob es schwierige Aufgaben lösen darf. Meistens hört man nur pauschalisierende Aussagen wie



doi.org/10.35468/5980-16



»Das kannst du noch nicht.«, »Dafür bist du noch zu klein.« oder »Das verstehst du noch nicht.«. Das allerdings stärkt nicht das Talent des Kindes. Ein anderes Beispiel ist Folgendes: Die Leistungskontrolle oder die Klassenarbeit ist mal wieder viel zu schlecht ausgefallen. Statt die eigene Art und Weise der Unterrichtsgestaltung zu hinterfragen, wird das Problem auf die Schüler*innen projiziert. Dabei fallen häufig die Sätze wie »Was könnt ihr eigentlich?«, »Wie häufig muss ich es euch noch erklären?« oder »Vielleicht setzt ihr euch einfach mal hin und lernt.«. Lehrer*innen können durch dieses Verhalten ständig Einfluss auf die Schüler*innen ausüben. Eine regelmäßige strukturelle Bewertung der Lehrer*innen durch Schüler*innen ist hingegen nicht verankert (vgl. ebd.). Dennoch gibt es vereinzelt Schüler*innen, die den Lehrer*innen Feedback geben oder sogar Widerspruch leisten. Wird das Feedback konstruktiv gegeben, nehmen sich mittlerweile viele Lehrer*innen diesem an. Bei unbegründetem Widerspruch in einer inakzeptablen Art und Weise werden Schüler*innen häufig bestraft und die Meinung nicht berücksichtigt. Nicht selten haben diese Schüler*innen anschließend langfristig Probleme mit dem*der Lehrer*in und werden im Unterricht und bei der Notengebung benachteiligt. Dies ist völlig unannehmbar und nicht förderlich, da durch Benachteiligung der Widerspruch des*der Schüler*in nur verstärkt wird und ein Teufelskreislauf entsteht. Demzufolge darf keine Benachteiligung aufgrund von Widerspruch entstehen. Doch dabei ist in den letzten Jahren ein Wandel zu erkennen, der meiner Meinung nach mit der neueren Lehrer*innengeneration zusammenhängt. Viele versuchen Feedback von den Schüler*innen einzuholen, um ihren Unterricht stetig zu verbessern. Dadurch gibt es weniger Protest im Unterrichtskontext. Dabei nimmt mit steigendem Alter die Begegnung von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen auf Augenhöhe zu, da die Schüler*innen nicht mehr als Kinder und Jugendliche sondern als junge Erwachsene wahrgenommen werden. Durch die geringere Altersdifferenz werden adultistische Strukturen meiner Erfahrung nach reduziert.

2 In der Schüler*innenvertretung

In der Schülermitwirkungsverordnung (SMVO) ist die Schüler*innenvertretung gesetzlich verankert. Dabei unterscheidet man die folgenden drei Ebenen: Schul-, Kommunal- und Landesebene. Die Bundesebene ist gesetzlich nicht verankert. Dennoch gibt es die *Bundesschülerkonferenz* (BSK) und den *Schüler*innenstädtetag* (SST) als Austauschgremien.
Trotz der gesetzlichen Verankerung handelt es sich um ein Ehrenamt. Daher handelt es sich bei den Aufgaben um keine Pflichten (§1 Schülermitwirkungsverordnung). Natürlich sollte man sich trotzdem gut überlegen, ob man die Kapazitäten für die Aufgaben hat.

doi.org/10.35468/5980-16

Im Folgenden werden die Rechte, Pflichten und Aufgaben und anschließend die drei Ebenen aufgegriffen und genauer beleuchtet.

2.1 Rechte, Pflichten und Aufgaben

Die Rechte, Pflichten und Aufgaben von Schüler*innen, aber auch von Schüler*innenvertretung sind in Sachsen im Sächsischen Schulgesetz, der Schülermitwirkungsverordnung und der Schulkonferenzordnung geregelt. Sie lassen sich in folgender Tabelle (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH 2020, 12f.) zusammenfassen.

Tab. 1: Rechte, Pflichten und Aufgaben von Schüler*innenvertretung

<table>
<tr><th></th><th>alle Schüler*innen</th><th>Schüler*innenvertretung</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Rechte</td><td colspan="2">– Informationsrecht
– Anhörungs- und Vorschlagsrecht
– Vermittlungsrecht
– Beschwerderecht
– Wahlrecht
– Recht auf Schüler*innenversammlung</td></tr>
<tr><td>– Recht auf Interessenvertretung
– Grundrechte
– Recht auf Bildung</td><td>– Recht auf Teilnahme an Schüler*innenratssitzungen
– Recht auf Teilnahme an Kreis-/Stadt-/Landesschüler*innenratssitzungen
– Recht auf Klassensprecher*innenstunden
– Recht auf Schüler*innenvertretungsstunden</td></tr>
<tr><td>Pflichten</td><td>– Schulpflicht
– Hausaufgaben erledigen
– Hausordnung einhalten</td><td></td></tr>
<tr><td>Aufgaben</td><td>– Mitarbeit im Unterricht</td><td>– Wahrnehmung schulischer Interessen der Schüler*innen
– Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen
– Mehrheitsvertretung
– Mitwirkung und Anwesenheit bei Schüler*innenratssitzungen
– Mitwirkung und Anwesenheit bei Schulkonferenzsitzungen
– Informationsweitergabe
– Vermittlungsaufgabe</td></tr>
</table>

doi.org/10.35468/5980-16

2.2 Schulebene

Als Schüler*innenvertretung auf Schulebene gelten Klassen- bzw. Kurssprecher*-innen, Jahrgangsstufensprecher*innen und Schüler*innensprecher*innen. Die Klassen- und Kurssprecher*innen bilden den Schüler*innenrat. Dieser wählt den*die Schüler*innensprecher*in. Eine der Aufgaben der Schüler*innenräte ist die Mitwirkung in der Schulkonferenz.

> „Die Schulkonferenz ist das gemeinsame Organ der Schule. Aufgabe der Schulkonferenz ist es, das Zusammenwirken von Schulleitung, Schulträger, Lehrern, Eltern und Schülern zu fördern, gemeinsame Angelegenheiten des Lebens an der Schule zu beraten und dazu Vorschläge zu unterbreiten.“ (zit. nach §43 Sächs. Schulgesetz).

Dabei hat die Schulkonferenz unter anderem folgende Aufgaben: Schulprogramm, Erlass der Hausordnung, schulinterner Haushaltsplan, Angebot der nicht verbindlichen Unterrichts- und Schulveranstaltungen, Schulpartnerschaften, Kooperationen mit anderen Schulen sowie außerschulischen Partnern, Namensgebung der Schule (vgl. LandesSchülerRat Sachsen & Förderverein Sächsischer Schülervertretungen e.V. 2019, 11).
Ich persönlich bin seit fünf Jahren in der Schüler*innenvertretung aktiv. Dabei haben wir an unserer Schule auch einige Projekte umgesetzt und geplant. Dazu gehören beispielsweise: *genialsozial*[1], Schüler*innenratsfahrt, Podiumsdiskussionen, Schüler*innenpatenschaften, Projekttag zur besseren Facharbeitsvorbereitung. Bei der Umsetzung dieser Projekte gab es auch Gegenwind. Häufiger wurden wir gefragt, ob das wirklich notwendig sei, denn es würde zusätzlichen Aufwand und Fehlstunden oder -tage für die Schüler*innen bedeuten. Auch wurde infrage gestellt, ob wir das hinbekämen, da es viel Aufwand sei und wir angeblich nicht die nötige Expertise besäßen. Letztlich konnten wir unsere Schulleitung von dem überwiegenden Nutzen überzeugen und sie war immer froh über eine aktive Schüler*innenvertretung, die sich in das Schulleben einbringt. Neben diesen größeren Projekten haben wir uns auch um die Probleme und Anliegen der Schüler*innen gekümmert. Dabei kamen Themen wie die Toiletten- und Hygienesituation, Uhren in den Unterrichtsräumen, WLAN und Schüler*innenbeförderung immer wieder auf. Dort wichen die Forderungen und Annahmen häufiger von den Vorstellungen der Schulleitung ab. Die Reaktion war stark vom Thema abhängig. Teilweise wurde uns gesagt, dass wir uns nicht weiter mit dem Thema befassen sollen, da es kein Entgegenkommen geben wird. Da war ich sehr schockiert. Daraufhin haben wir als Vorstand der Schüler*innenvertretung entschieden, dass Projekt offiziell aufzugeben, aber

1 Bei *genialsozial* handelt es sich um ein Projekt der Sächsischen Jugendstiftung, bei dem Schüler*innen am letzten Dienstag vor den Sommerferien die Schulbank gegen einen Job tauschen. Den erarbeiteten Lohn spenden die Schüler*innen und unterstützen damit soziale Projekte vor Ort in Sachsen und weltweit. (vgl. Sächsische Jugendstiftung, o.J., o.S.).

doi.org/10.35468/5980-16

inoffiziell weiterhin im Blick zu behalten. Grund dafür war, dass wir aufgrund der Hierarchien nicht gegen unsere Schulleitung vorgehen wollten, damit wir in Zukunft noch andere Projekte durchführen können. Dabei zeigt sich auch hier wieder adultistisches Verhalten. Hingegen wurde uns bei anderen Themen volle Unterstützung zugesichert.

Die Projekte, bei denen wir Unterstützung zugesichert bekamen, erzielten ein zusätzliches Angebot mit positiver Außenwirkung für die Schule, während Projekte, bei denen uns die Unterstützung verweigert wurde, eher eine negative Außenwirkung für die Schule hätten. Dabei liegt die Bewertung der Außenwirkung bei der Schulleitung und ist auch abhängig von persönlichen Präferenzen. Meist hat die positive Wirkung innerhalb der Schule kaum eine Rolle gespielt.

Zusammenfassend habe ich in meiner Zeit als Schüler*innensprecherin oder Klassen- bzw. Kurssprecherin in Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den Lehrer*innen und Eltern weitgehend positive Erfahrungen gemacht, natürlich mit Ausnahmen. Aber es zeigt sich, dass es von persönlichen Präferenzen der Schulleitung abhängt.

2.3 Kommunalebene

Der Kreis- bzw. Stadtschüler*innenrat besteht aus allen Schüler*innenräten im Kreis bzw. der kreisfreien Stadt. Auf der sogenannten Vollversammlung wird der Vorstand und die Landesdelegation gewählt. Diese vertreten die Interessen der Schüler*innen gegenüber dem Landesschüler*innenrat, der Verwaltung und der Politik. Dabei begrenzt sich der Tätigkeitsbereich der Kreis- bzw. Stadtschüler*innenräte auf die Aufgaben einer Kommune – die sogenannte ‚äußere' Schulverwaltung. Dazu gehören unter anderem: Hausmeister*innen, Schulassistent*innen, Schulsozialarbeit, Sachbearbeiter*innen, Schulbau, Digitalisierung (vgl. Freese & Schwarting 2017, 3f.)

Neben den Verantwortlichen in der Verwaltung gibt es meist Gremien, die sich ebenfalls mit den Schulträgeraufgaben beschäftigen und die Verwaltung an der Stelle kontrollieren. In Leipzig sind das bspw. der *Fachausschuss Jugend, Schule und Demokratie*, die *AG Schüler- und Elternmitwirkung bei schulischen Bauvorhaben* und der *Schulbibliotheksbeirat*. In allen diesen Gremien ist der *StadtSchülerRat Leipzig* durch eine Person vertreten und kann die Interessen der Schüler*innen einbringen. Dabei kommt es weniger zu Unstimmigkeiten, da die Ziele sich ähneln. Jedoch ist der Einfluss der Schüler*innenvertretung gering, da zum einen durch Stadträt*innen und Eltern auch noch weitere Akteure beteiligt sind und zum anderen die Masse und Detailliertheit der Probleme nicht komplett im Ehrenamt zu überblicken ist. Dadurch ist man häufig auf Zuarbeit von den einzelnen Schüler*innenräten angewiesen. Diese erfolgt jedoch selten. Daher kann man die Schüler*innensicht nur rekonstruieren, wenn man selbst mal vor Ort war, um ein Bild von der Situation zu haben. Das ist nicht bei allen Schulen in Leipzig möglich.

doi.org/10.35468/5980-16

Auch können wir Gespräche mit dem*der Bürgermeister*in für Jugend, Schule und Demokratie führen. Dabei äußern wir häufig Kritik, stellen Nachfragen zu Situationen und sprechen konkrete Probleme an. Meistens wird dies zwar aufgenommen und sich damit beschäftigt, doch zu einem für die Schüler*innen vor Ort akzeptablen Ergebnis kommt es seltener. Das liegt aber nicht unbedingt an dem fehlenden Willen, sondern vielmehr an der Komplexität der Probleme und der großen Anzahl an Schulen. Dies ist als Vorsitzende des StadtSchülerRates unbefriedigend, da man die Situation der Schüler*innen verbessern möchte. Gleichzeitig hat man das gesamte Stadtgebiet im Blick und erkennt die Ursachen und Probleme, woran es gescheitert ist, weshalb teilweise auch Verständnis für die Entscheidung auftritt. So erhält man bspw. Beschwerden von Schüler*innen, dass die Schule unter laufendem Betrieb saniert werden soll, was natürlich erheblichen Lärm hervorruft. Dies ist sowohl für Schüler*innen als auch für andere Beteiligte im Schulalltag unzumutbar. Daher möchte man diese Situation vermeiden. Gleichzeitig schaut man sich die Schulbaumaßnahmen für die nächsten Jahrzehnte an. Dabei wird man von der Masse erschlagen und sieht eine enorme Dichte und auch Verknüpfung der einzelnen Maßnahmen. Häufig stellt sich heraus, dass kein Ausweg vorhanden ist.
An solchen Entscheidungen sind viele Menschen beteiligt und die Reaktionen hängen nicht von persönlichen Präferenzen ab. Dennoch sind auch hier adultistische Strukturen existent, da die Erwachsenenmeinung in solchen Runden mehr gewichtet wird. Daher konzentrieren wir uns meist auf eigene Projekte und die Vernetzung der Schüler*innenräte.

2.4 Landesebene

Der *LandesSchülerRat Sachsen* setzt sich aus den Landesdelegierten der 13 Kreis- und Stadtschüler*innenräte zusammen, die alle zwei Jahre gewählt werden. Diese treffen sich zweimal pro Schuljahr zu sogenannten Landesdelegiertenkonferenzen. Dort werden Positionierungsanträge diskutiert und auf der ersten Landesdelegiertenkonferenz einer Amtszeit der Landesvorstand gewählt. Dieser berät das Sächsische Kultusministerium in allen Angelegenheiten zu Schule und Bildung, arbeitet bei Fragen zu Lerninhalten, Schulstruktur und Rechtsfragen mit, ist Ansprechpartner für die Landtagsabgeordneten, für Parteien, Verbände und Öffentlichkeit (Presse) sowie organisiert eigene Veranstaltungen für Schüler*innen (vgl. LandesSchülerRat Sachsen & Förderverein Sächsischer Schülervertretungen e.V. 2019, 15).
Ich selbst war Landesdelegierte von Oktober 2019 bis Oktober 2021, aber nicht im Landesvorstand tätig. Dadurch kann ich nur die Perspektive als Mitglied im *LandesSchülerRat* einbringen. Leider gab es pandemiebedingt nur eine Landesdelegiertenkonferenz. Der Landesvorstand hat sich dennoch bemüht, Kontakt zu den Landesdelegierten zu suchen, indem sie Online-Austausch-Formate angebo-

doi.org/10.35468/5980-16

ten haben. An diesen hat immer nur ein Bruchteil der Landesdelegierten teilgenommen. Vermutlich war ein Grund, dass die Einigungen und Forderungen nicht bzw. nicht sichtbar an das Sächsische Kultusministerium übermittelt wurden. Dadurch kam häufiger das Gefühl auf, dass unsere Meinungen gleichgültig wären und lieber Kuschelkurs mit dem Sächsischen Kultusministerium gefahren wird. Dies führte auch zu einigen Diskussionen zwischen *LandesSchülerRat* und den Kreis- bzw. Stadtschüler*innenräten. Als Mitglied war mir immer wichtig, dass der Vorstand die Meinungen der Landesdelegierten in der öffentlichen Kommunikation berücksichtigt, geschlossen auftritt und eine gewisse Distanz zur Politik wahrt, damit die Meinung der Schüler*innen nicht verzehrt wird. Dies ist den verschiedenen Vorständen unterschiedlich gut gelungen.

2.5 Probleme und Fazit

An der Stelle noch mal der Hinweis, dass dies meine Erfahrungen sind, die ich als Schülerin an einem Gymnasium in Leipzig, als Klassen- und Kurssprecherin, Schüler*innensprecherin, (stellvertretende) Vorsitzende des StadtSchülerRates Leipzig und Landesdelegierte gemacht habe. Vor allem in der Schüler*innenvertretung sind die Erfahrungen und Möglichkeiten stark von der Schule, dem Kreis bzw. der kreisfreien Stadt und dem Bundesland abhängig. Daher dürfen aus meinen Erfahrungen keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden.

Natürlich ist auch bei mir in der Schüler*innenvertretung nicht immer alles glatt gelaufen. Die Pandemie hat wie ein Stein eingeschlagen. Bereits geplant Projekte konnten nicht mehr durchgeführt werden, die allgemeine Arbeit wurde erschwert, der Austausch mit den Schüler*innen und untereinander blieb fast komplett aus. Die Themensetzung außerhalb der Probleme, die mit der Pandemie einhergingen, war nahezu unmöglich.

Unabhängig davon gab es immer wieder Personen, die sich wählen lassen haben und am Ende nichts gemacht haben. Das ist deprimierend. Zugleich frustriert es einen, wenn man manche Probleme nicht lösen kann, weil die Infrastruktur, das Geld, die Personen oder einfach die Zeit fehlen. Diese Erfahrungen habe ich auf allen Ebenen gemacht. Auch nervt es, wenn man bereits viele Male erklären muss, was der Unterschied zwischen einem*einer Beratungs- und Vertrauenslehrer*in ist oder die Schüler*innenvertretung mal wieder nicht befragt wurde, weil es angeblich „zu kompliziert“ ist. Dabei zeigt sich auch, dass die Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler*innen nicht frei von Adultismus sind und am Ende in bestimmten Bereichen doch die Erwachsenen das Sagen haben, da man als Schüler*innenvertretung nur Vorschläge unterbreiten, Probleme ansprechen und Lösungen vorschlagen kann – auch wenn man das häufig nicht wahrhaben möchte.

doi.org/10.35468/5980-16

Als Schlussfolgerung ergibt sich, dass zwingend mehr Aufklärung der Strukturen und Möglichkeiten der Schüler*innenvertretung sowohl bei den Lehrer*innen, Eltern als auch Schüler*innen notwendig ist. Dies darf nicht erst passieren, wenn das Thema in Gemeinschaftskunde/Rechterziehung/Wirtschaft (GRW) im Lehrplan verankert ist, sondern spätestens ab Klassenstufe 5. In GRW sollte das Thema dennoch nochmal aufgegriffen werden. Dabei sollte sich der*die Lehrer*in Unterstützung vom eigenen Schüler*innenrat holen. Zudem muss die Stimme der Schüler*innen mehr Beachtung finden. Daher plädiere ich für ein wirklich gleichberechtigtes Stimmrecht der Schüler*innen ebenso wie für Eltern. Das Beispiel könnte man sich die Schulkonferenz nehmen. Bei dieser haben Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen jeweils vier Stimmen. Dies könnte man für die Kommunal- und Landesebene adaptieren. Problematisch ist, dass man auf die Delegation der unteren Ebene angewiesen ist, um auf höherer Ebene mitzumachen. Um diese personellen Überschneidungen zu minimieren, ist eine andere Struktur notwendig. Dabei muss die Rätesystem-ähnliche Struktur ersetzt werden durch eine basisdemokratische. Infolgedessen würde die Schüler*innenvertretung vermutlich nicht mehr so elitär wirken und man könnte sich auf eine Ebene fokussieren. Ggf. würden sich auch Schüler*innen aus sozial schwächeren Familien mehr einbringen, denn aktuell sind es vorrangig Schüler*innen aus privilegierten Familien.

3 Außerhalb der Schule

3.1 Demonstrationen und Streik

Durch Grundgesetz Artikel 8 Absatz 1 ist die Versammlungsfreiheit (Demonstrationsrecht) und durch Grundgesetz Artikel 9 das Streikrecht garantiert. Doch haben Schüler*innen ein Demonstrations- und Streikrecht? Und was ist der Unterschied?

Bei dem Demonstrationsrecht handelt es sich um ein Grundrecht. Daher besitzen es alle Menschen. Aber gilt dieses auch während der Unterrichtszeit? Dabei stehen sich nämlich zwei Rechtspositionen gegenüber. Zum einen die Schulpflicht, die im Grundgesetz Artikel 7 (vgl. Grundgesetz Art. 7) verankert ist. Zum anderen das Demonstrationsrecht. Schließlich müssen die Interessen abgewogen werden. Daher handelt es sich um eine Einzelfallentscheidung. Laut einer Verlautbarung der Kultusministerkonferenz von 1973 rechtfertigt die „Teilnahme an Demonstrationen […] nicht das Fernbleiben vom Unterricht oder eine sonstige Beeinträchtigung des Unterrichts. Das Demonstrationsrecht kann in der unterrichtsfreien Zeit ausgeübt werden.“ (zit. nach conjus GmbH o.J., o.S.).

doi.org/10.35468/5980-16

Zuletzt wurde diese Debatte bei Fridays for Future aufgemacht.

> „Fridays for Future […] ist eine globale soziale Bewegung ausgehend von Schülern und Studierenden, welche sich für möglichst umfassende, schnelle und effiziente Klimaschutz-Maßnahmen einsetzen, um das auf der Weltklimakonferenz in Paris 2015 (COP 21) im Weltklimaabkommen beschlossene 1,5-Grad-Ziel der Vereinten Nationen noch einhalten zu können. […] Nach dem Vorbild der Initiatorin Greta Thunberg gehen Schülerinnen und Schüler freitags während der Unterrichtszeit auf die Straßen und protestieren." (zit. nach Wikipedia 2021, o.S.).

Darauf antwortete Christian Piwarz, Sächsischer Kultusminister, folgendes:

> „Sich für den Klima- und den Umweltschutz einzusetzen, unterstütze ich sehr. Wir haben nur eine Erde und müssen mit den Ressourcen, die sie uns bietet sehr verantwortungsbewusst umgehen. Außerdem braucht eine demokratische Gesellschaft Menschen – egal welchen Alters –, die sich einbringen, die kritische Fragen stellen, ihre Meinung äußern und eigene Standpunkte vertreten. Unser Grundgesetz garantiert das Grundrecht auf Versammlungsfreiheit. Somit dürfen natürlich auch Schüler und Schülerinnen demonstrieren. Meines Erachtens gibt es dazu zahlreiche Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtszeit. Für mich gibt es deshalb keinen Grund, gegen die in der Sächsischen Verfassung und im Sächsischen Schulgesetz verankerte Schulpflicht zu verstoßen, um an einer Demonstration teilzunehmen. Dass demonstrierende Schülerinnen und Schüler den versäumten Unterrichtsstoff nachholen, unterstütze ich. Allerdings bin ich auch der Meinung, dass sich diese zusätzliche Belastung vermeiden lässt, weil die Demonstrationen auch nach dem Unterricht stattfinden können" (zit. nach Winkler 2019, o.S.).

Trotz dieser eindeutigen Auffassung nahmen an den Demonstrationen Hunderttausende Schüler*innen teil. Dabei war schulabhängig, ob die Schulleitungen Freistellungen ausgestellt haben oder die Schüler*innen tatsächlich unentschuldigt gefehlt haben. Tatsächlich war es notwendig, die Demonstrationen während der Unterrichtszeit zu veranstalten, da diese dadurch mehr Aufmerksamkeit genossen. Dies war erforderlich, um das Thema endgültig auf die politische Agenda zu setzen. Die Schüler*innen waren sich dabei bewusst, dass sie gegen die Schulpflicht verstoßen. Dabei argumentierten sie häufig damit, dass die Schulbildung ihnen in 50 Jahren nichts mehr bringe, wenn die Erde infolge des Klimawandels zerstört sei. Die Folgen werden bzw. sind vor allem für die jüngere Generation spürbar und relevant. Daher haben sich viele gezwungen gefühlt, für ihre Zukunft zu kämpfen. Auch mir ging es so. Demzufolge habe ich sowohl freigestellt als auch unentschuldigt teilgenommen. Ich war häufig nicht die Einzige und natürlich waren die Lehrer*innen nicht begeistert, meistens jedoch hatten sie Verständnis.
Im Gegensatz dazu gilt das „Streikrecht ausschließlich [für] Arbeitskampfmaßnahmen von organisierten Arbeitnehmern gegenüber Arbeitgebern" (ebd.). Demzufolge existiert kein Streikrecht für Schüler*innen in Deutschland.

doi.org/10.35468/5980-16

3.2 Petitionen

„Jedermann hat das Recht, sich einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen schriftlich mit Bitten oder Beschwerden an die zuständigen Stellen und an die Volksvertretung zu wenden." (zit. nach Grundgesetz Art. 17). So heißt es im Grundgesetz Art. 17, der das Petitionsrecht garantiert. Dieses Recht steht auch Schüler*innen zu, solange die formalen Bedingungen eingehalten werden.
Allgemein werden Petitionen besonders häufig zu den Abiturprüfungen oder den miserablen Umständen an Schulen eingereicht. So berichtet Reelfs (2020) im Blog des Sächsischen Staatsministeriums: „Klagen über ein zu schweres Abitur gibt es in jedem Jahr. Meist fokussiert sich der Protest auf die Prüfungen im Mathe-Abitur, weniger auf andere Fächer" (o.S.). Eine Reaktion auf die vielen Petitionen der Schüler*innen bleibt meist aus. Doch nach den Abiturprüfungen 2020 sah dies anders aus, denn in den Wochen nach den Abiturprüfungen „erhielt das Kultusministerium vermehrt Kritiken an den schriftlichen Abituraufgaben im Unterrichtsfach Mathematik – nicht nur von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, sondern erstmals auch von Lehrkräften" (ebd.).
Dabei zeigt sich deutlich, dass die Meinung von Schüler*innen und Lehrer*innen unterschiedlich gewichtet wird, was auf adultistische Strukturen zurückzuführen ist. Daraufhin wurde „im Grund- und Leistungskursfach Mathematik einschließlich eventueller zusätzlicher mündlicher Prüfungen die erteilte Punktzahl in einfacher Wertung um einen Notenpunkt erhöht" (ebd.).

4 Fazit

Vor allem in der Reflexion wird mir noch mal bewusst, dass adultistische Strukturen überall auftauchen. Häufig ist man sich dessen gar nicht bewusst oder erkennt das Verhalten nicht als solches an. Ursache ist möglicherweise, dass adultistisches Verhalten bereits in der Familie auftritt und man dadurch schon als kleines Kind damit sozialisiert wird. Dadurch hinterfragt man es später nicht mehr, weil es bei Autoritätspersonen, zu denen auch Lehrer*innen zählen, als „normal" gilt. Infolgedessen gibt es keinen Raum, der davor geschützt ist. Im schulischen Rahmen fallen sie jedoch mehr auf und haben mehr Gewicht als im außerschulischen.

Aber kann man mit Protest gegen diese adultistischen Strukturen und Verhaltensweisen vorgehen und sich Macht aneignen?

Fest steht: Protest ist nicht erwünscht. Niemand lässt sich gerne in sein*ihr Handeln reinreden. Natürlich ist konstruktive Kritik hilfreich. Dennoch möchte nicht jede*r sie erhalten. Deshalb fordern sie nur wenige tatsächlich ein. Demzufolge verleiht Protest Schüler*innen auch keine Macht, da die adultistischen Struktu-

doi.org/10.35468/5980-16

ren und Verhaltensweisen dafür zu stark verankert sind. Vielmehr erreicht man das Gegenteilige – die negativen Konsequenzen. Geht der Protest von sehr vielen Schüler*innen aus, so werden die negativen Konsequenzen vermindert. Das sieht man vor allem bei Fridays for Future, denn es war notwendig, dass so viele demonstriert und gegen Regeln verstoßen haben. Dadurch konnten sich die Schüler*innen und Studierenden Gehör verschaffen. Diese Möglichkeit sollte daher auch in Zukunft genutzt werden, um wichtige Anliegen der Schüler*innen und Studierenden in die Öffentlichkeit zu bringen, denn nur Schüler*innen- oder Studierendenvertretung reicht nicht aus.

Literatur

Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2020): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html (Abrufdatum: 28.06.2021).

conjus GmbH (o.J.): Dürfen Schüler an Demonstrationen oder Streiks teilnehmen? Online unter: http://www.kinderrecht-ratgeber.de/kinderrecht/schulrecht/streik.html (Abrufdatum: 12.07.2021).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hrsg.) (2020): Schüler*innenfibel. Das Buch mit Wirkung #4.

Freese, Jörg & Schwarting, Gunnar (2017): 11. Schule, Kultur und Sport. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Grundwissen Kommunalpolitik. Online unter: http://library.fes.de/pdf-files/akademie/kommunal/13890/13890-11.pdf (Abrufdatum: 12.07.2021).

LandesSchülerRat Sachsen & Förderverein Sächsischer Schülervertretungen e.V. (Hrsg.) (2019): sv kompakt. quadratisch.praktisch.informiert.

Reelfs, Dirk (2020): Mathe-Abi: Noten werden leicht angehoben. SMK-Blog des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Online unter: https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2020/06/24/mathe-abi-noten-werden-leicht-angehoben/ (Abrufdatum: 12.07.2021).

Ritz, Manuela (2013): Adultismus - (un)bekanntes Phänomen. In: Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder 2008. Online unter: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Ritz2013_Adultismus_Handbuch-Inklusion.pdf (Abrufdatum: 14.06.2021).

Sächsische Jugendstiftung (o.J.): Die Idee von „genialsozial – Deine Arbeit gegen Armut“. Online unter: https://www.saechsische-jugendstiftung.de/programme-projekte/genialsozial (Abrufdatum: 30.11.2021).

Sächsische Staatskanzlei (2017): Schulkonferenzordnung. Online unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/2870-Schulkonferenzverordnung (Abrufdatum: 20.06.2021).

Sächsische Staatskanzlei (2019): Schülermitwirkungsverordnung. Online unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1763-Schuelermitwirkungsverordnung (Abrufdatum: 20. 06.2021).

Sächsische Staatskanzlei (2021): Sächsisches Schulgesetz. Online unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192#p43 (Abrufdatum: 20.06.2021).

Vielfalt.Mediathek (o.J.): Adultismus. Online unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/adultismus-elementarpaedagogik (Abrufdatum: 12.07.2021).

Winkler, Lynn (2019): Welches Streikrecht gilt für Schüler? SMK-Blog des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Online unter: https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/04/29/welches-streikrecht-gilt-fuer-schueler/ (Abrufdatum: 12.07.2021).

Wikipedia (2021): Fridays for Future. Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future (Abrufdatum: 06.09.2021).

doi.org/10.35468/5980-16

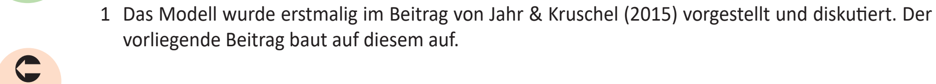
Robert Kruschel

Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen

1 Einleitung

Bei konventioneller Schule handelt es sich trotz aller kritischer Auseinandersetzung der letzten Jahrzehnte noch immer in vielen Fällen im foucaultschen Verständnis um eine „Disziplinaranstalt“ (Kupfer 2011), die durch ein streng asymmetrisches, hierarchisch machtvolles Gefüge zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen geprägt ist. Letztere verfügen ganz im Gegensatz zu den Kindern und Jugendlichen über eine Vielzahl formaler und legitimierter Machtmittel, die sie auf diverse Weise einsetzen (können). Auch wenn diese Macht nicht per se ‚schlecht‘ ist, sondern auch durchaus positive Seiten besitzt, wird z. B. im Interesse der Verbesserung der Beziehung von Lehrerenden und Lernenden über Veränderung dieser Verhältnisse diskutiert (vgl. z. B. Misamer 2019).
Eine verstärkte Partizipation der Schüler*innen sowohl im Rahmen der Gestaltung der Schulstrukturen, als auch des Lernens an sich, wird als Weg in diesem Kontext thematisiert. So avanciert Partizipation in den letzten Jahren schließlich zu einem Begriff, der im schulischen Alltag nahezu inflationäre Verwendung findet (vgl. Simon & Pech 2019) und in unterschiedlichen schulbezogenen Konzepten und Programmen seine Entsprechung findet. Das ihm enthaltene Versprechen der ‚echten‘ Beteiligung der Schüler*innen kann dabei nur in den wenigstens Fällen eingelöst werden. Ausnahmen bilden dabei so genannte Demokratische Schulen, die in radikaler Weise tradierte Machtstrukturen aufbrechen und das hierarchische Gefüge durch ein basisdemokratisches Miteinander ersetzen.
Dieser Beitrag stellt ein Modell vor, das es erlaubt, unterschiedliche partizipative Praktiken an Schulen einzuordnen, indem nach der Qualität der Partizipation von Schüler*innen sowohl an ihrem Lernprozess als auch an der Schulgestaltung allgemein gefragt wird[1]. Ziel ist es, eine Art Kompass entstehen zu lassen, der Orientierung im unübersichtlichen Dickicht partizipationsorientierter Selbstbezüge an

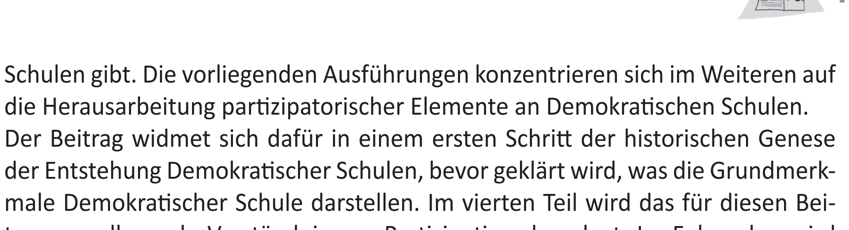




1 Das Modell wurde erstmalig im Beitrag von Jahr & Kruschel (2015) vorgestellt und diskutiert. Der vorliegende Beitrag baut auf diesem auf.



doi.org/10.35468/5980-17



Schulen gibt. Die vorliegenden Ausführungen konzentrieren sich im Weiteren auf die Herausarbeitung partizipatorischer Elemente an Demokratischen Schulen.
Der Beitrag widmet sich dafür in einem ersten Schritt der historischen Genese der Entstehung Demokratischer Schulen, bevor geklärt wird, was die Grundmerkmale Demokratischer Schule darstellen. Im vierten Teil wird das für diesen Beitrag grundlegende Verständnis von Partizipation dargelegt. Im Folgenden wird das bereits erwähnte Modell theoretisch aufgebaut und diskutiert und anhand von Beispielen aus schulischer Praxis expliziert. Ziel ist es dabei nicht, alle existierenden Konzepte von Schule und Bildung einzuordnen, sondern anhand einiger ausgewählter Tendenzen aufzuzeigen. Im vorletzten Teil wird mit einer Art Lupe ein Teil des Modells genauer angeschaut und dabei die große Varianz von Schulen betrachtet, die unter der Begrifflichkeit ‚Demokratische Schule' subsumiert werden, bevor die Erkenntnisse abschließend in einem Fazit gebündelt werden.

2 Demokratische Schule – Eine historische Annäherung

Auf eine ausführliche historische Genese der Entstehung Demokratischer Schule muss an dieser Stelle verzichtet werden und stattdessen vielmehr anhand einiger pädagogischer Wegmarken die erziehungswissenschaftliche Herkunft Demokratischer Schule skizziert werden. Der israelische Pädagoge Eyal Ram sieht vier Wellen der Entwicklung Demokratischer Schulen:
In der so genannten Vorläufer-Welle der Demokratischen Schulbewegung im 18. Jahrhundert lässt sich bis beispielsweise neben Pädagogen wie Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel der russische Schriftsteller Lew Nikolajewitsch Tolstoi anführen, der vor dem Hintergrund seiner Kritik an einer stark autoritär geprägten Pädagogik bereits 1859 eine Bauernschule für seine Leibeigenen gründete, die die individuelle Freiheit der Lernenden in den Mittelpunkt stellte. Lernen nach Tolstoi wurde in diesem Kontext als eine freiwillige und freiheitliche Begegnung von Lehrer*innen und Schüler*innen dargestellt. Die Lernenden beeinflussten zudem stark die Gestaltung des Schullebens (vgl. Klemm 2002). In der nächsten und ersten manifesten von Ram identifizierten Welle mit dem Titel ‚Progressiv und neu' wird Pädagogik auf der Grundlage eines holistischen Bildes vom Kind als stärker kindzentrierter Ansatz diskutiert. John Deweys Wirken an der Chicagoer Universität stellt einen wichtigen Bezugspunkt dieser Ideen dar (vgl. Bohnsack 2005). Auch das pädagogische Wirken von Alexander S. Neill ist hier hervorzuheben. Mit der von ihm gegründeten Schule Summerhill in Leiston, England versuchte dieser eine Schule zu kreieren, die auf Kinder passe und in der sich diese nicht der Schule anpassen müssen (vgl. Appleton 2016). Die Leitung der Schule wird weitgehend (wenn auch nicht vollständig) durch eine Schulversammlung geregelt, bei der alle Menschen, die in Summerhill anwesend sind, Schüler*innen wie Lehrpersonen, die gleiche Stimme

doi.org/10.35468/5980-17

haben (Gribble 2002, 14). Die zweite von Ram identifizierte Welle basiert auf den Menschenrechtsbewegungen der 1960er und 70er Jahre und wird von ihm als ‚free and open education' bezeichnet. Sie zeichnet sich aus durch starke institutions- und systemkritische Bestrebungen, die von Werten wie Authentizität und Freiheit getragen waren. John Holt (1978) oder Paul Goodman (1973; 1975) sind hier Vertreter. Ram hebt insbesondere die Sudbury Valley School hervor, die mit ihrem radikalen Ansatz bis heute weltweit als Modell für ähnliche Schulen steht. Die 1968 im Nordosten der USA gegründete Schule folgt der Grundidee, dass ein Kind eine Person ist und daher als Mensch vollen Respekt verdient. Alle Aktivitäten der Kinder dürfen nur auf ihre Initiative hin entstehen (vgl. Sudbury Valley School Press 2005). Mit diesem Ansatz geht die Sudbury Valley School weiter als alle anderen Schulen. Die moralische Grundlage für das Lernen und Leben bildet dabei die persönliche Verantwortung, bestehend aus Handlungsfreiheit, Entscheidungsfreiheit und dem Bewusstsein, die Folgen des persönlichen Handelns zu tragen. Das Leben und Lernen an der Schule werden durch basisdemokratisch erarbeitete Regeln gelenkt. Die Persönlichkeitsrechte jedes Menschen, egal ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, zu wahren, hat dabei größte Wichtigkeit (vgl. ebd.). In den 1990er Jahren beginnt die dritte Welle, die Ram als ‚democratic education' bezeichnet und die nicht mehr nur die größtmögliche Freiheit der Einzelnen fokussiert, sondern die gemeinsame Gestaltung des Gemeinwesens durch alle Beteiligten stärker in den Mittelpunkt rückt. Hier verweist er als Ankerpunkt vor allem auf die Ausführungen Yaacov Hechts (2010) sowie dessen Gründung der ‚Hadera Democratic School' in Israel, die einen intensiven Einfluss auf die Schullandschaft des ganzen Landes hatte und schließlich dazu führte, dass Mitte der 1990er Jahre das Institute for Democratic Education in Tel Aviv gegründet wurde mit dem Ziel, neu gegründete Demokratische Schulen zu begleiten und Lernbegleiter*innen für diese auszubilden. Im Jahr 2017 haben sich 80 Prozent aller Demokratischen Schulen in Israel dafür entschieden, staatliche Schule zu werden, so dass in dem Land inzwischen von einer im Schulsystem fest verankerten Schulart gesprochen werden kann (vgl. Kruschel u. a. 2022). Diese dritte Welle ist international stark unterschiedlich ausgeprägt und die Entwicklungen der letzten 30 Jahre in Israel sind sicherlich einmalig, aber möglicherweise auch Best-Pratice-Orientierung für anderen Regionen.

3 Demokratische Schule – Eine begriffliche Annäherung

In Deutschland ist seit den 1980er bzw. 1990er Jahren eine Entwicklung erkennbar, nach der zunehmend mehr Demokratische Schulen im gesamten Bundesgebiet gegründet werden. In einer Existenz als Schulen in freier Trägerschaft orientieren sie sich dabei häufig an den eben skizzierten historischen Vorbildern.

doi.org/10.35468/5980-17

Auch wenn sich Demokratischen Schulen stark unterscheiden, so sind ihnen doch – international – einige Merkmale gemein (Klemm 2013, 120):

- „Ausgangspunkt ist der Grundsatz der Mitbestimmung von Kindern über Leben und Lernen. Interkulturelle und intergenerationelle Achtung und Toleranz prägen die Methodik und Didaktik. Heterogenität und individuelle Differenz sind konstituierende Strukturmerkmale demokratischer Schulen. […]
- Lernen bedeutet ‚Selbstaneignung' und nicht ‚pauken'. Die pädagogischen Methoden sollen Lernprozesse ‚ermöglichen' und nicht Wissen ‚erzeugen'. Gelernt wird in Zusammenhängen und in Kontexten, nicht isoliert. […]
- Lernen in einer differenzierten Gemeinschaft, die sich durch Partizipation und gegenseitige Hilfe der Teilnehmenden selbst regelt und nicht durch dritte ‚geregelt wird'. Selbstregulierung wird dabei zu einem Schlüsselbegriff und zur entscheidenden sozialen und didaktischen Kompetenz als Voraussetzung für das Gelingen von Lernen und Alltag."

Bevor, die partizipativen Strukturen tiefergehend betrachtet werden, wird sich im Folgenden dem diesem Beitrag zugrunde liegenden Partizipationsverständnis genähert.

4 Partizipation in Schule

Partizipation ist mit Demokratie aufs Engste verbunden, sie ist „konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftsformen" (vgl. Schnurr 2011) und betont den Bereich der individuellen und kollektiven Handlungsmöglichkeiten in einer Demokratie. Diese Handlungen werden mit dem Ziel verfolgt, entweder kollektive Entscheidungen zu beeinflussen oder für alle verbindliche Entscheidungen selbst zu treffen. Partizipation kann dabei von ganz unterschiedlicher Qualität sein. Schnurr kennzeichnet vier Punkte, die für eine kritische Betrachtung von Partizipation bedeutsam sind: deren *Grad, Reichweite*, *Formen* und *Gegenstände* (vgl. ebd.).

Partizipation in Schule kann nicht das Gleiche sein wie im politischen System. Schule basiert auf Zwang und hat nicht die Funktion, gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen zu fällen. Sie hat vielmehr in erster Linie die Aufgabe, Heranwachsende mit dem nötigen Rüstzeug für ein Leben in der Gesellschaft auszustatten (vgl. Fend 2006). Die Menschen, die sich in unterschiedlichen Rollen in der Schule treffen, stehen dort jedoch vor Herausforderungen, die über das bloße Vermitteln von Wissen und Fähigkeiten hinausgehen. Schule ist eine besondere Form von Gemeinschaft und muss die vielen sozialen Prozesse organisieren, die institutionsintern ablaufen. Damit stellen sich für Schulen im Kleinen ebenso wie für Gesellschaften im Großen die Fragen: In welcher Form treffen wir Entscheidungen? Wer darf mitentscheiden, wer wird ausgeschlossen? Wie ver-

doi.org/10.35468/5980-17

bindlich sind unsere Entscheidungen für wen? Über welche Gegenstände dürfen viele, über welche nur wenige entscheiden? etc.
Ausgehend von diesen Überlegungen wird in diesem Beitrag schulische Partizipation, angelehnt an eine klassische Definition von politischer Partizipation (vgl. Kaase & Marsh 1979), definiert *als alle freiwilligen Handlungen von an Schule beteiligten Menschen, die darauf abzielen, entweder direkt oder indirekt schulische Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen dieser Institution zu beeinflussen.* Grundsätzlich kann es sich bei Partizipation nur um freiwillige Teilnahme handeln. Jeder erzwungene Charakter wäre per se undemokratisch und damit auch nicht partizipatorisch. Im pädagogischen Kontext wäre es allerdings zu kurz gegriffen, die Anreizfunktion bzw. Einstellungshaltung der Erwachsenen in der Schule zu vernachlässigen: Es spielt eine entscheidende Rolle, welches ‚Gefühl' den Lernenden gegeben wird, ob sie über ihre eigenen Angelegenheiten mitbestimmen können, ob sie gehört werden und ob ihre Entscheidungen Einfluss haben. Ebenfalls soll diese Definition darauf hinweisen, dass (volle) schulische Partizipation nicht nur die Lehrer*innenschaft oder (im günstigeren Fall) Schüler*innenschaft, sondern auch alle anderen an Schule Beteiligten einschließt.
Es lassen sich im Besondern zwei Bereiche analytisch unterscheiden, in denen Schulen den Menschen einen Raum bieten, den sie (oder andere) ausfüllen können. Einerseits organisiert Schule einen *Lernprozess* für die Schüler*innen, um diese mit Wissen und Kompetenzen für das Leben nach der Schule auszustatten – die sogenannte Qualifikationsfunktion (vgl. Fend 2006). Andererseits bündelt Schule die an ihr beteiligten Menschen in einem strukturellen Zusammenhang, durch den andere Aufgaben anfallen als jene Wissensvermittlung. Dieser Bereich des sozialen Miteinanders kann als *Schulgestaltung* bezeichnet werden und erfasst so unterschiedliche Vorhaben wie das Einrichten eines Gemeinschaftsraums oder die Einstellung neuer Mitarbeiter*innen.
In beiden Bereichen einer Schule können Menschen in unterschiedlicher Qualität partizipieren. Für den Lernprozess macht sich eine Spanne auf, die bspw. von Wocken (2013) als „lehrer*ingesteuert" vs. „schüler*ingesteuert" gerahmt wird. Beide Pole bezeichnen je die Seite, auf welche die „methodische Steuerung" des Unterrichts zurückgeht. Es gibt Schulen, an denen sich Lehrpersonen eng an die inhaltlichen Vorgaben durch Lehrpläne halten und Schüler*innen höchsten bei der Auswahl der ‚Wahlpflichtbereiche' mitentscheiden lassen. Es gibt Schulen, die strukturell feste Anteile von Projekt- und Freiarbeitsphasen eingeplant haben, deren Inhalte jedoch nicht von den Schüler*innen gesetzt werden. Und es gibt Schulen, die den Lernenden weder durch definierte Inhalte, noch durch angebotene Wege Vorgaben machen, die ganz im Gegenteil von den Schüler*innen erwarten, diese selbst einzufordern und zu gestalten. Der Bezugspunkt zur Einschätzung der Qualität von Partizipation am Lernprozess ist das Individuum Schüler*in.

doi.org/10.35468/5980-17



Parallel dazu lassen sich im Bereich Schulgestaltung deutliche Unterschiede in der Realität finden. Viele Schulen gehen kaum über das gesetzlich vorgeschriebene Mindestmaß an Mitbestimmung für Schüler*innen hinaus und leben im Alltag der Schulkultur diese Vorgaben auch nur rudimentär vor. Andere Schulen wiederum machen sich stark für mehr Schüler*innenselbst- und -mitbestimmung in verschiedenen Themenfeldern. Als weitreichend sind auch hier Schulen zu sehen, die Schüler*innenparlamente eingerichtet haben und in manchen Fällen wie den Demokratischen Schulen sogar das Prinzip „ein Mensch, eine Stimme" gilt. Dies bedeutet, dass die große Gruppe der Schüler*innen gegenüber den erwachsenen Mitarbeiter*innen an der Schule eine deutlich größeres Stimmengewicht hat. Der Bezugspunkt für die Einschätzung der Qualität von Partizipation an der Schulgestaltung sind dabei alle Beteiligten an Schule.

5 Ein Orientierungsmodell zur Verortung partizipativer Praktiken an Schulen

Das hier vorgestellte Modell (vgl. Abb. 1) entspricht einem Koordinatensystem, welches die zwei beschriebenen Bereiche einer Schule in Beziehung setzt: die partizipationsbezogene Ausprägung einer Schule im Bereich *Schulgestaltung* (X-Achse) und im Bereich *Lernprozess* (Y-Achse). Die Enden beider Achsen sind mit Blick auf die Extrempunkte der Partizipationsstufen (s.u.) mit ‚Fremdbestimmung' und ‚Selbstverwaltung' gekennzeichnet.

doi.org/10.35468/5980-17

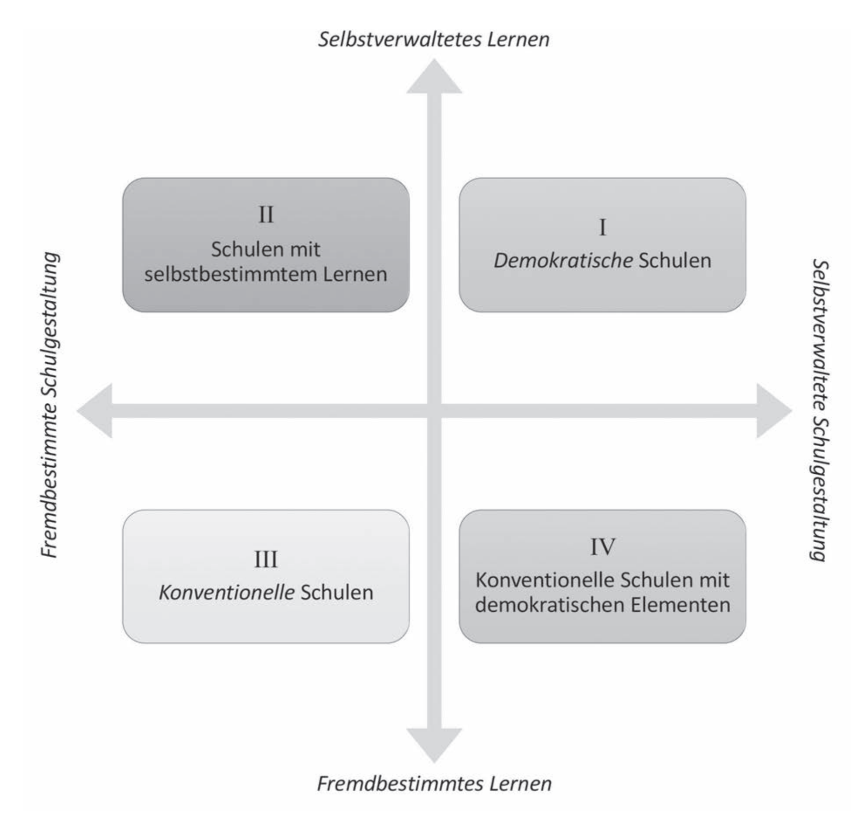


Abb. 1: Modell der partizipationsbezogenen Ausprägung einer Schule (eigene Grafik)

Die Ausprägungen beider Bereiche sind als kontinuierliches Spektrum zu verstehen. Beobachtbare Praktiken in Schulen lassen sich auf beiden Achsen jeweils zwischen beiden Polen interpretativ verorten. Reinformen, also Positionen auf den Polen, sind in der Praxis, wenn überhaupt, wohl nur in Ausnahmefällen anzutreffen. Tendenzen zur einen oder anderen Richtung sind eher die Regel. Stellt man sich die Frage, welche Qualität schulische Partizipation sowohl am Lernprozess als auch an der Schulgestaltung hat, erhält man zwei Koordinaten und damit einen konkreten Punkt im Koordinatensystem.

Wie kann man nun die Ausprägung zwischen den Polen genauer bestimmen und ab welchem Punkt tritt eine Schule ‚über die Schwelle', also über den Nullpunkt? Um unterschiedliche Machtverteilungen in sozialen Beziehungen einordnen zu können, wurden mehrere Stufenmodelle von Partizipation entworfen. In Anlehnung an Schröder (1995) lassen sich acht Formen voneinander unterscheiden, die für das Modell in vier Gruppen zusammengefasst werden sollen (vgl. Tab. 1):

doi.org/10.35468/5980-17

Tab. 1: Acht Formen der Partizipation (nach Schröder 1995)

Stufe	Beschreibung	Bereich im Modell
1. Fremdbestimmung 2. Dekoration 3. Alibi-Teilhabe	Nicht-Partizipation oder Schein-Partizipation, Fremdbestimmung bleibt dominantes Charakteristikum	Negativer Extrempunkt (links und unten)
4. Zuweisung und Information 5. Mitwirkung	Beteiligung: Schüler werden konsolidiert und informiert über von Erwachsenen initiierte Projekte.	Bereich zwischen negativen Extrempunkt und Nullpunkt
6. Mitbestimmung 7. Selbstbestimmung	Selbstbestimmung: Schüler oder Erwachsene initiieren, Entscheidungen werden verbindlich gemeinsam getroffen.	Bereich zwischen Nullpunkt und positiven Extrempunkt
8. Selbstverwaltung	Schüler verwalten ihre Angelegenheiten selber und informieren Erwachsenen gegebenenfalls.	Positiver Extrempunkt (rechts und oben)

Die ersten drei Stufen werden i.d.R. zusammengefasst als nicht-partizipative Formen. Hier geht es um das reine Dabeisein von Schüler*innen aufgrund des Wunsches von Erwachsenen, ohne dass Sinn und Zweck des Dabeiseins für die Heranwachsenden klar wären. Ein Beispiel dafür ist die Durchführung des Klassenrats als lehrpersonengelenktes Kreisgespräch, in dem die Jugendlichen damit beschäftigt sind, die ‚richtigen' Antworten für die Lehrperson zu finden. Erst auf den Stufen 4 und 5 können Schüler*innen einen echten Beitrag leisten, indem sie nicht nur an Ereignissen teilhaben, sondern auch verstehen, an was sie sich beteiligten. Es bleibt allerdings bei der Initiative durch die Erwachsenen. Das qualitative Moment, das für unser Modell den Sprung über den Nullpunkt bedeutet, liegt zwischen Stufe 5 und 6. Ab hier werden die Meinungen und Ansichten der Heranwachsenden nicht nur gehört, sondern deren Berücksichtigung hat einen *verbindlichen* Charakter. Ab Stufe 7 liegt die Initiative bei den Schüler*innen selbst. Erwachsene stehen nur noch unterstützend zur Seite (Selbstbestimmung). Der positive Extrempunkt hinsichtlich partizipatorischer Praxis in Schulen stellt Selbstverwaltung dar: Erwachsenen werden lediglich über Entscheidungen informiert.

Durch das Übereinanderlegen beider Achsen werden *vier Quadranten* aufgemacht, die im Folgenden genauer gekennzeichnet werden. Sie bezeichnen eine jeweils spezifische Qualität schulischer demokratischer Praxis und erlauben es, beobachtbare Gegebenheiten an verschiedenen Schulen in Gruppen einzuteilen. Quadrant I fasst alle Schulen zusammen, die in beiden Bereichen eine so weitreichende Partizipationspraxis aufweisen, dass sie als selbstbestimmt zu charakterisieren sind. Die Schüler*innen können ihren Lernprozess überwiegend selbst

doi.org/10.35468/5980-17

gestalten, haben großes Mitspracherecht in Fragen der Themenwahl, Methoden, Zielstellungen etc. Gleichzeitig können sie sich in vielfacher Form in die Gestaltung der Schule einbringen, haben weitreichende Mitbestimmungsrechte bei kollektiven Aufgaben. Hier sind *'Demokratische Schulen'* zu verorten. Drei Beispiele für diese Gruppe werden weiter unten vorgestellt.
Schulen, deren Partizipationspraxis im Quadranten III zu vorzufinden ist, haben sowohl im Bereich Lernprozess als auch Schulgestaltung eine Qualität, die nicht über Beteiligung hinausgeht. Diese '*Konventionellen Schulen*' sind damit das demokratietheoretische Gegenstück der Demokratischen Schulen. Der Grundcharakter der Institution Schule als 'Zwangsveranstaltung' ist hier weiterhin spürbar. Partizipationsmöglichkeiten gehen nur geringfügig über gesetzliche Vorgaben hinaus. Das Lernen ist überwiegend an extern gesetzten Bildungsvorgaben orientiert, Projektarbeit findet z. B. wenig wertschätzend in der Woche vor den Sommerferien statt. Zwar sind die Lehrpersonen aufgefordert, dort Themenvorschläge einzubringen, allerdings wird diese Form der Mitbestimmung weder von ihnen, noch von den Erwachsenen hinreichend ernst genommen. Die Organisation des Lebensraums Schule erfolgt primär danach, was die Schulleitung oder eine von Lehrpersonen besetzte Steuergruppe vorgibt. Meinungen von Schüler*innen sind zwar offiziell erwünscht – Formen und Konsequenzen ihrer Beiträge werden allerdings nicht offen diskutiert, und es gibt keine verbindliche Regelung, dass diese mehr als nur angehört werden müssen.
In den Quadranten II und IV versammeln sich 'Mischformen' beider vorgestellten Gruppen. Schulen, deren Qualität an Partizipation am Lernprozess ähnlich ausgeprägt ist wie an Demokratischen Schulen, die jedoch im Bereich der Schulgestaltung keine echten Einflussmöglichkeiten für Schüler bereithalten, können als *'Schulen mit selbstbestimmtem Lernen'* zusammengefasst werden (vorstellbar an freien Schulen ohne weiterreichende organisatorische Mitspracherechte für die Schüler*innen). Schulen im Quadranten IV verwirklichen eine echte Teilnahme aller an ihr Beteiligten hinsichtlich gestalterischer Entscheidungen, haben sich jedoch in der Organisation des Lernens für eine Steuerung ohne Einbezug der Schüler*innen entschieden. Diese Praxisform findet sich bei vielen Alternativschulen im Bereich der Sekundarstufen, in denen im Gegensatz zum Primarbereich auf die Erfüllung des Lehrplans durch lehrgangsförmigen Unterricht gesetzt wird. Es werden dann wieder 'Fächer statt Schüler*innen' unterrichtet. Diese Einrichtungen sollen hier als *'Konventionelle Schulen mit demokratischen Elementen'* bezeichnet werden.
Die Herausforderung, die mit dem hier diskutierten Modell einhergeht, besteht darin, dass nicht nur *einzelne* Projekte, Veranstaltungen oder andere schulische Aktivitäten einzuordnen sind, sondern die *gesamte* partizipative Praxis der Schule in beiden Bereichen abzuschätzen ist. Dabei kann es nicht um eine punktgenaue Bestimmung gehen, wichtig sind Tendenzen in der gesamten schuldemo-

kratischen Qualität. Für diese Qualität sind sowohl der Grad, die Reichweite, die Gegenstände als auch die Formen für Partizipation zu berücksichtigen. Die Einordnung kann sich an folgenden Fragen orientieren:

1. Ist die Partizipation der Heranwachsenden auf dem ‚guten Willen' der Erwachsenen begründet oder bestehen formal verbindliche Regelungen für Schüler*innenmitbestimmung und -selbstbestimmung?
2. Trifft dies für die Schule als Ganzes zu oder handelt es sich um ‚Inselerscheinungen' (z. B. bei Projekttagen oder Klassenfahrten)?
3. Sind die Gegenstände der Mitbestimmung eher unbedeutend (z. B. das Festlegen der Sitzordnungen) oder sind weitreichende Entscheidungen möglich (z. B. die Einstellung von Lehrkräften)?

6 Quadrant I: Vielfalt Demokratischer Schulen

Yacoov Hecht, der Gründer der ersten Demokratischen Schule in Israel und spätere Leiter des *Institute for Democratic Education* in Tel Aviv, sagte einmal, wenn sich zwei Demokratische Schulen gleichen würden, hätte eine aufgehört zu denken. Groß ist die Varianz, was die Gestalt der Gebäude und Räume, das Aussehen des Geländes, die Aushandlungsformen der Schulorganisation, die Arten und das Finden des Lernens, die Modi der Justizsysteme etc. betrifft. Auch wenn diese Schulen durch grundlegende Prinzipien (siehe oben) verbunden sind, so hat doch jede dieser Schulen einen anderen Grund, warum sie einmal zu existieren begann, einen individuellen Weg zu gehen und eine andere Idee zukünftiger Gestaltung zu entwickeln. Im Folgenden soll anhand von drei Beispielen aus drei Ländern – der Sudbury Schule Jerusalem in Israel, der Summerhill Schule in England sowie der De Vrije Ruimte Schule in den Niederlanden – das vorangestellte Modell zur Einordnung demokratischer Praktiken an Schulen mit Leben gefüllt werden. So soll aufgezeigt werden, welche große Varianz allein im Quadrant I, dem der Demokratischen Schulen, vorzufinden ist (vgl. Abb. 2). Dies soll ohne ‚bewertenden Unterton' geschehen, sondern ist vielmehr als Wertschätzung der Pluralität von Lernorten aufzufassen. Die folgenden Beschreibungen beruhen auf persönlichen Erfahrungen zwischen 2010 und 2014 – bis auf die Ausnahme von Summerhill. Hier wird zur Einordnung auf die ausführlichen Beschreibungen von Matthew Appleton (2016) zurückgegriffen.

doi.org/10.35468/5980-17

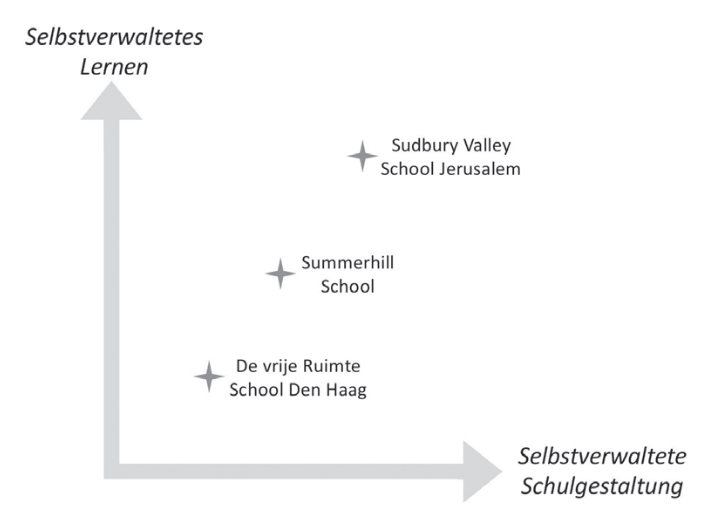


Abb. 2: Fokus auf Quadrant I: ‚Demokratische Schulen' (eigene Grafik)

Alle im Folgenden beschriebenen Schulen sind im Modell im rechten oberen Quadranten I zu sehen, aber dort wiederum sehr unterschiedlich zu verorten. Die *extremste* Position, was sowohl die Partizipation am Lernprozess als auch die Partizipation an der Schulgestaltung betrifft, nimmt hier die *Sudbury Schule* in Jerusalem ein. In der Hauptstadt Israels liegt diese in einer geräumigen Villa und wird von circa 90 Kindern und Jugendlichen besucht. Auf Initiative von Eltern und Schüler*innen gegründet, wird hier nach dem amerikanischen Vorbild der Sudbury Valley School (vgl. Abs. 2) gelebt und gelernt. Aktivitäten, darunter auch Lernen im formalen Sinne, erfolgen hier ausschließlich auf Nachfrage der Schüler*innen. Sie entscheiden frei über ihre Zeit an der Schule und wählen jeden Tag neu, was sie wann, wo, wie und mit wem machen wollen. Es existieren weder Lerngruppen noch feststehende Unterrichtsangebote, die von Erwachsenen am Anfang des Schuljahres vorbereitet werden. Wenn sich eine oder mehrere Personen für ein bestimmtes Thema interessieren, können sie sich an Erwachsene wenden und gemeinsam einen Kurs konzipieren, der über einen unterschiedlich langen Zeitraum geht und didaktisch variabel gestaltet sein kann. Die Grundannahme lautet, dass junge Menschen heutzutage ‚über-angeregt sind' sind, also durch die Vielzahl an Reizen und Auswahlmöglichkeiten nicht mehr auf ihre eigenen Interessen oder ihren eigenen Rhythmus achten können. An dieser Schule unterliegen sie keinem Druck von außen. Die Partizipation an der Lernorganisation ist also maximal gegeben, es existieren keine Beschränkungen. Es wird auch versucht, indirekten Einfluss der Erwachsenen auf die Wahl von Lernform und -inhalte zu unterbinden.

doi.org/10.35468/5980-17

Auch in Bezug auf die Partizipation an der Schulgestaltung bildet die Sudbury Schule Jerusalem ein Extrem: Es wird eine radikale Basisdemokratie praktiziert, bei der jeder eine Stimme hat, der 4-jährige Vorschüler genauso wie die 14-jährige Schülerin oder 40-jährige Lernbegleiterin. Neben Justizkomitee, Arbeitsgemeinschaften oder anderen Komitees bildet die Schulversammlung das demokratische Herz und die höchste Autorität der Schule. Sie tagt einmal wöchentlich, die Teilnahme daran ist für alle ein Recht, aber keine Pflicht. In ihr werden alle wesentlichen Entscheidungen getroffen, inklusive der Finanzplanung und der Einstellung und Entlassung von Mitarbeiter*innen. Die größeren Beschlüsse der Versammlung werden im Schulgesetz gesammelt und sind bis zu ihrer Änderung oder Aufhebung gültig. Der Grad der Partizipation an der Schulgestaltung ist insgesamt extrem ausgeprägt.
Anders verhält sich die Situation an der ältesten existierenden Demokratischen Schule *Summerhill* in England. Alexander S. Neill, der Gründer der Schule, vertrat die Ansicht, dass Kinder und Jugendliche – ausgestattet mit einer natürlichen Neugier – die Welt um sie herum verstehen lernen möchten und daher aus intrinsischer Motivation heraus das lernen, was sie interessiert und berührt. Eine Pflicht, bestimmte Unterrichtsstunden zu besuchen, würde diesen Wissensdrang ver- oder behindern und ihre Freiheit erheblich einschränken. Trotz dieser Annahme ist die Partizipation am Lernprozess geringer ausgeprägt als in der Sudbury Schule Jerusalem. Am Anfang jedes Schuljahres stellen die Angestellten der Schule vor, welche Kurse sie anbieten möchten. Dabei gibt es für die heterogene Schüler*innenschaft Angebote auf unterschiedlichen Niveaus. Die Schüler*innen betrachten dieses Angebot, stellen ggf. Fragen und entscheiden sich dann für Kurse, an denen sie teilnehmen möchten. Auf Grundlage dieses Verfahren entsteht ein Stundenplan, der Überlappungen möglichst vermeiden soll. Der Besuch eines Kurses ist freiwillig und eine Unterbrechung jederzeit möglich, doch gerade bei älteren Schüler*innen wird Kontinuität erwartet, damit die Lerngruppe nicht gestört wird. Lernen in Form eines gemeinschaftlichen formalen Lernprozesses wird hier also nicht (nur) von den Lernenden initiiert, sondern maßgeblich von den Erwachsenen, was einer sanften Steuerung von außen entspricht. Die Teilnahme bleibt aber freiwillig und diese Mitentscheidung ist verbindlich in den Schulregeln verankert. Bei der Partizipation an der Schulgestaltung sind einige Besonderheiten festzustellen. Der Schulalltag wird wie in vielen anderen Demokratischen Schulen durch eine Schulversammlung geregelt, wobei auch hier jedes Mitglied der Schulgemeinschaft das gleiche Stimmgewicht hat. Im Unterschied zum Beispiel zur *Sudbury Schule* Jerusalem erfolgt die Verwaltung der Schule aber nicht komplett demokratisch. So gibt es eine Schulleitung, die mehr als eine verwaltende Funktion einnimmt. Die Tochter des Gründer A.S. Neill, Zoë Redhead, hält sich einerseits weitgehend aus dem Schulalltag heraus, aber entscheidet andererseits z. B. über

doi.org/10.35468/5980-17

den Konsum von Alkohol oder die Einstellung und Entlassung von Lehrpersonal. Etwa eine Handvoll weiterer Gesetzesentscheidungen liegen allein in ihrer Hand. Auch die Einteilung, welche Schüler*innen in welchem Raum schlafen, wird von ihr und dem anderen Lehrpersonal entschieden, um so etwaiger Cliquenbildung entgegenzuwirken.

> „Die Themenauswahl, über die auf der Schulversammlung entschieden wird, ist ganz bewusst eingeschränkt, denn man hat das Gefühl, dass Kinder sich keine Sorgen über Finanzen, Öffentlichkeitsarbeit, Einstellung von Personal, Gartenarbeit, Instandhaltung und Hausarbeit machen sollten. Die Erwachsenen kümmern sich weitgehend um ihre Angelegenheiten und die Kinder um ihre. Summerhill erkennt die Trennung zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen an.“ (Gribble 2002, 31)

Die Befugnisse der Schüler*innen in Bezug auf die Gestaltung ihrer Lebensumwelt sind zwar in einem großen Spektrum vorhanden, aber an gewissen Stellen begrenzt. Auch ist eine Partizipation der Eltern de facto nicht vorhanden. Summerhill, eine Internatsschule, weist traditionell eine stark international heterogene Schüler*innenschaft auf, und zahlreiche Eltern leben über viele tausend Kilometer getrennt von ihren Kindern. Sie werden zwar über den Schulalltag in Kenntnis gesetzt, aber bewusst auf Distanz gehalten. Dies ist historisch entstanden. Schon Neill war davon überzeugt, dass Kinder häufig in einer feindseligen Umgebung aufwachsen würden und ihnen ein isoliertes Leben auf dem Land – fern den eigenen Eltern – gut tun würde. Erziehungsberechtigte sind als Gruppe von eigentlich originär an Schulprozessen Beteiligten in Summerhill daher ausgeschlossen. Der Grad der Partizipation an der Schulgestaltung ist im Vergleich zu anderen Demokratischen Schulen geringer, liegt jedoch deutlich über dem konventionellen Niveau.
Ein drittes Beispiel ist die Demokratische Schule *De Vrije Ruimte* in Den Haag, Niederlande. In der kleinen Schule mit circa 30 Schüler*innen mitten in einem Wäldchen wird das formale Lernen der Kinder und Jugendlichen über Angebote geregelt. Alle sechs Wochen haben sie die Möglichkeit, aus Angeboten zu wählen, die durch die Erwachsenen konzipiert werden. Die Teilnahme an einem einmal gewählten Kurs ist anschließend verpflichtend. Es gibt auch die Möglichkeit, keine oder nur wenige Kurse zu wählen, doch existiert die Kultur, *das Lernen hoch zu halten*. Dies hat zur Folge, dass von Seiten der Erwachsenen dem nachgegangen wird, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher über einen längeren Zeitraum nicht an formalen Lernangeboten teilnimmt. In Gesprächen wird dann erörtert, welche Gründe dafür verantwortlich sind. Die Schüler*innen sind angehalten neben dem Wahrnehmen von Angeboten auch eigene Wünsche einzubringen. Die Lehrpersonen versuchen diese dann zum Beispiel durch das temporäre Einstellen geeigneten Personals zu ermöglichen. In vielen klassischen Unterrichtsfächern wie bspw. Mathematik oder Englisch werden die Schüler*innen in möglichst leistungshomogenen Kleingruppen unterrichtet. Die Partizipation

doi.org/10.35468/5980-17

an der Organisation des Lernens erfolgt an dieser Schule also in begrenztem Maße. Die Erwachsenen strukturieren die Angebote vor und geben eine Wahl, die durch die Wünsche der Schüler*innen ergänzt wird. Ein gänzlich durch die Schüler*innen organisiertes Lernen oder informelle Lernprozesse scheinen hier zweitrangig, wobei eine Mitgestaltung der Lernarrangements fester Bestandteil des Schullebens ist. Die Schulversammlung, an der alle Schüler*innen und Angestellte teilnehmen, findet am Morgen jedes Montags statt und ist verpflichtend. Dies wird mit der Notwendigkeit begründet, allen die Neuigkeiten der Woche zukommen zu lassen. Alle, die nicht anwesend sind, erfahren diese Informationen nicht und müssen daher gesondert informiert werden, was Zeit und Anstrengung kostet. Ein*e Schüler*in ist für die Leitung der Schulversammlung verantwortlich: Diese liest die Tagesordnung Punkt für Punkt vor und benennt die Redner*innen. Das gesamte Treffen wird von einer Lehrperson am Laptop protokolliert. Dieses Protokoll wird allen als Ausdruck in der Schule sowie online auch den Eltern zugänglich gemacht, die so das Schulgeschehen aufmerksam verfolgen können. Sie sind auf diese Weise zumindest passiv in das Schulgeschehen eingebunden. Die Versammlung beginnt mit einer Blitzlichtrunde, in der jede*r nacheinander berichtet, wie es ihr*ihm geht und was sie*er am Wochenende erlebt hat. Anschließend werden diverse Dinge diskutiert. Da die Schule über kein gesondertes Justizsystem verfügt, werden Konflikte hier besprochen. In einer Abschlussrunde hat jede*r nochmals nacheinander die Möglichkeit etwas zu sagen. Die Kompetenzen der Schulversammlung sind begrenzt. Die Einstellung von Personal, Finanzielles, Unterrichtsangebote etc. sind Aufgabenbereiche der Erwachsenen – die Schüler*innen haben hier keine Entscheidungsbefugnis. Neben der Schulversammlung bedient sich die Schule soziokratischer Elemente: In verschiedenen Kreisen (Eltern-Kreis, Steuerungskreis, Basiskreis) werden nach dem Prinzip der Soziokratie diverse Themen diskutiert, eine Entscheidung getroffen und diese in die anderen Kreise getragen. Partizipation an der Schulorganisation erfolgt hier also über unterschiedliche Wege und im Vergleich zu anderen Demokratischen Schulen in begrenzterem Maße (vgl. exempl. Kruschel 2016; Boban & Hinz 2020; Boban u. a. 2022).

Die folgende Tab. 2 fasst vergleichend entlang der beiden zentralen Kategorien die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen im Kontext von Schulgestaltung und Lernen an den drei hier thematisierten Schulen zusammen. Es wird deutlich, welche heterogene Ausprägungen innerhalb des ersten Quadranten des Modells möglich sind. Der Grad der Ausgestaltung von Partizipation ist somit auch an Demokratischen Schulen höchst variabel und abhängig von den gewachsenen Strukturen sowie den individuellen Akteur*innen vor Ort. So ist auch bei Schulen, die das Label ‚Demokratische Schulen' tragen, stets zu hinterfragen, welche partizipationsbezogenen Implikationen sich daraus ergeben – und welche Machtstrukturen damit verbunden sind.

doi.org/10.35468/5980-17

Tab. 2: Grad der Ausgestaltung schulischer Partizipation im Vergleich

	Sudbury Valley School Jerusalem (Israel)	**Summerhill School (Großbritannien)**	**De vrije Ruimte School Den Haag (Niederlande)**
Partizipation im Kontext von Schulgestaltung	Radikale Basisdemokratie	(Begrenzte) Basisdemokratie	(Begrenzte) Soziokratie
	Höchste Autorität: Schulversammlung, die alle (!) Entscheidungen trifft (Teilnahme: freiwillig)	Geteilte Autorität: Schulversammlung (Teilnahme: freiwillig) & Schulleitung	Zentrale Autorität: Mitarbeiter*innen; ergänzt durch Schulversammlung (Teilnahme: verpflichtend)
	Gemeinsam ausgehandeltes Schulgesetz als normativer Rahmen	Tlw. gemeinsam ausgehandeltes Schulgesetz als normativer Rahmen	Tlw. gemeinsam ausgehandeltes Schulgesetz als normativer Rahmen
	Bearbeitung von Konflikten durch Justizkommitee	Bearbeitung von Konflikten durch Justizkommitee	Bearbeitung von Konflikten in Schulversammlung
Partizipation im Kontext von Lernen	Lernsettings entstehen ausschließlich auf Nachfrage der Schüler*innen	Fakultatives Kurs- und Unterrichtsangebot auf unterschiedlichen Niveaus	Fakultatives leistungshomogenes Kurs- und Unterrichtsangebot auf unterschiedlichen Niveaus, zu dessen Nutzung aufgerufen wird
	keine festen Lerngruppen oder Unterrichtsangebote	Freiwillige Teilnahme an zeitlich begrenzten Lerngruppen oder Unterrichtsangeboten	Teilnahme nach Auswahl eines Unterrichtsangebotes für sechs Wochen verpflichtend

7 Fazit

Wenn Schulen davon sprechen, dass sie partizipativ arbeiten, dann sind damit augenscheinlich ganz unterschiedliche Vorstellungen verbunden, was sie jeweils auszeichnet. Der hier präsentierte Vorschlag der Einordnung dieser Praktiken entscheidet sich am Blick auf die Schüler*innen und deren Möglichkeiten, ihren Lernprozess mitzubestimmen und gleichzeitig über den Blick auf alle Menschen an Schule und ihre Einflussmöglichkeiten auf die Schulgestaltung. Die Hoffnung ist, dass dieses Modell einen Anhaltspunkt geben kann, wo der Ist-Stand partizipatorischer Möglichkeiten an Schule steht (eventuell sogar im Widerspruch zum eigentlich angestrebten Soll-Zustand). Das Modell kann auch aufzeigen, in welche Richtung Entwicklungsmöglichkeiten offen sind. Zu guter Letzt sei vor den Versuchungen der ‚Schein-Partizipation' gewarnt. Bloße ‚Alibi-Teilhabe-

doi.org/10.35468/5980-17



Veranstaltungen' werden von Heranwachsenden schnell durchschaut bzw. enttäuschen die ernsthaft an Mitbestimmung interessierten Schüler*innen. Jene entpolitisierte Geisteshaltung des ‚Mitreden bringt doch nichts, die da oben haben doch eh schon an uns vorbei entschieden' kann dadurch befördert werden. Solche Formen des ‚Demokratieverdrusses' können zu politischer Resignation führen und sind gerade in der heutigen Zeit mit Blick auf die rechtspopulistischen Bewegungen eine ernste Gefahr für demokratische Gesellschaften.
Demokratische Schulen können in diesem Rahmen ein beeindruckendes Beispiel sein, wie ‚echte' Partizipation in einem hohen Maße strukturell verankert werden kann und so Machtverhältnisse zwischen allen Beteiligten (zunehmend) egalisiert werden können. Dass dies nicht nur für den Kontext von Schule, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes von Bedeutung ist, legen die Ausführungen von Niklas Gideon (2020, 242), selbst Lehrer an einer Demokratischen Schule, nahe. Er stellt fest, dass seine Schüler*innen am Ende ihrer Schulzeit „von klein auf erlebt [haben], dass eine Kultur geprägt von Gleichberechtigung, Akzeptanz und Respekt für sie wertvoll und (eigentlich) selbstverständlich ist. Sie haben auf dieser Grundlage meist gehobene Ansprüche in Bezug auf Gerechtigkeit, Fairness, Toleranz entwickelt."
Selbstredend wirken auch in Demokratischen Schulen Machtstrukturen. Der zentrale Unterschied – gerade im Vergleich zu konventionellen Schulen – besteht jedoch darin, dass diese nicht hierarchisch und autoritätsbasiert begründet sind, sondern wesentlich durch gemeinsame demokratische Prozesse der Schulgesellschaft auf Augenhöhe gestaltet werden. Demokratie bedeutet dann „nicht die Abwesenheit von Macht, sondern die Begrenzung der Macht des Einzelnen und die kluge Verteilung der Macht" (Edler 2017, 46). Die sich daraus ergebende vermeintliche Transparenz von Machtstrukturen führt jedoch nicht automatisch zu einer ‚heilen Welt'. Auch an Demokratischen Schulen können implizite, unbemerkte Machtstrukturen wirken, die auf kulturellen und sozialen Normen basieren, so dass auch die Schüler*innen und Lernbegleiter*innen gut daran beraten sind, stets ihre Organisation kritisch zu hinterfragen. Zum anderen gilt es, einer Illusion von Machtfreiheit entgegenzuwirken, denn sonst besteht die Gefahr, dass „illegitime menschenfeindliche Machtstrukturen" (a.a.O., 47) nicht aufgespürt werden können und so die Entwicklung demokratischer Resilienz behindert wird.

Literatur

Appleton, Matthew (2016): Summerhill - Kindern ihre Kindheit zurückgeben: Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. 4., unveränderte Auf. Baltmannsweiler: Schneider.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): Soziokratie als Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung – ‚inklusive Partizipation' und ‚partizipative Inklusion'. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 178-191.

doi.org/10.35468/5980-17

Boban, Ines; Hinz, Andreas & Kramer, Kathrin (2022): „Wenn jede Stimme Einfluss hat" – Soziokratie im Bildungssystem. In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 245-258.

Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel: Beltz.

Edler, Kurt (2017): Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht. Schwalbach: Wochenschau.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.

Goodman, Paul (1973): Erziehung – Zwangsjacke oder Freiheit. Zwei Aufsätze gegen die Schule. Göttingen: Anarchistische Vereinigung Norddeutschland.

Goodman, Paul (1975): Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer.

Gribble, David (2002): Schule im Aufbruch. Neue Wege des Lernens in der Praxis. Freiamt: Mit-Kindern-Wachsen.

Hecht, Yaacov (2010): Democratic Education. A beginning of a story. Tel Aviv: Innovative Culture.

Holt, John (1978): Zum Teufel mit der Kindheit. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Jahr, David & Kruschel, Robert (2015): »Demokratie? – Das machen wir hier schon lange!« Ein Modell zur Einordnung demokratischer Praktiken an Schulen. In: Unerzogen, 11-17.

Kaase, Max & Marsh, Alan (1979): Political Action. A Theoretical Perspective. In: Barnes, S. H. (Hrsg.): London: Sage Publications, 27-56.

Klemm, Ulrich (2002): Bildung als Dialog und nicht als Belehrung. Tolstois libertäre Schule von Jasnaja Poljana. Online unter: https://www.graswurzel.net/gwr/2002/06/bildung-als-dialog-und-nicht-als-belehrung/ (Abrufdatum: 22.07.2021).

Klemm, Ulrich (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Demokratischer Schulen – ‚Warte, bis der Schüler den ersten Schritt macht'. In: Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian & Heyer, Robert (Hrsg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer, 115-135.

Kruschel, Robert (2016): Schulen soziokratisch organisieren. In: Früchtel, Frank; Strassner, Mischa & Schwarloos, Christian (Hrsg.): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 255-263.

Kruschel, Robert; Boban, Ines; Ehnert, K. & Hinz, A. (2022): Inklusion und Demokratische Bildung – Irritationen und Inspirationen zwischen zwei Diskursen und Praxisfeldern. In: Budnik, Ines; Grummt, Marek & Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik Hallesche Impulse für Disziplin und Profession. 5. Beiheft zur Zeitschrift ‚Sonderpädagogische Förderung heute'. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 65-77.

Kupfer, Antonia (2011): Michel Foucault: Schule als Disziplinaranstalt. In: Kupfer, Antonia (Hrsg.): Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten. Wiesbaden: VS, 67-78.

Misamer, Melanie (2019): Macht und Machtmittel in der Schule: eine empirische Untersuchung. Lage: Jacobs.

Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. völlig neu bearb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, 1069-1078.

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim Basel: Beltz.

Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): Partizipation und schulische Inklusion. In: Politikum 5, 34-39.

Sudbury Valley School Press (Hrsg.) (2005): Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen. Leipzig: Tologo.

Wocken, Hans (2013): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus, 199-221.

doi.org/10.35468/5980-17

Josephine Götze, Florian Sieber, Fino Hartmann, Lucia Staib und Nico Leonhardt



Im Gespräch über Erfahrungen von Mitbestimmung aus Schüler*innensicht

1 Einleitung

Die beiden Beiträge von Tanja Werner und Robert Kruschel haben viele Themen deutlich gemacht.
Tanja Werner hat zum Beispiel in ihrem Beitrag über Mitbestimmungsmöglichkeiten geschrieben. Dabei hat sie viel berichtet über die Rechte und Pflichten von Schüler*innenvertretungen. Sie hat auch über eigene Erfahrungen nachgedacht und geschrieben. Sie beschreibt, wie Erwachsene in der Schule mit solchen Mitbestimmungsmöglichkeiten umgehen.
Im Beitrag von Robert Kruschel ging es um besondere Schulkonzepte. Er hat über Demokratische Schulen geschrieben. Dabei hat er die Frage gestellt, ob und wie solche Schulen eine gute Antwort sein können, um auf negative Machterfahrungen zu reagieren.
In unserem Gespräch soll es um eigene Erfahrungen zu diesen Inhalten gehen. Dabei geht es um Mitbestimmungsmöglichkeiten und -erfahrungen in der Schule und wie das mit einer ungleichen Machtverteilung zwischen Erwachsenen und Schüler*innen zusammenhängt.
Josephine Götze & Florian Sieber (Schüler*innen einer Regelschule im Sekundarbereich, 10. und 9. Klasse), Fino Hartmann (Schüler einer demokratischen Schule, 9. Klasse) und die zwei Wissenschaftler*innen Lucia Staib und Nico Leonhardt sprechen dabei darüber, welche Erfahrungen wichtig sind und welche Möglichkeiten und Herausforderungen Schüler*innen bei dem Thema Mitbestimmung sehen.





doi.org/10.35468/5980-18



Dabei sprechen die Autor*innen über Mitbestimmungsmöglichkeiten in sehr unterschiedlichen Schulen und die Gefahr, dass es in Schulen nur eine Schein-Beteiligung geben kann. Zudem beschreiben die drei Schüler*innen, wie Beteiligung und Mitbestimmung an der Schule umgesetzt wird und welche Wünsche hier noch offen sind. Außerdem wird darüber gesprochen, was benötigt wird, damit Mitbestimmung und ein demokratisches Miteinander an der Schule gelingt.

2 Unser Gespräch

Nico Leonhardt:
In unserem Gespräch soll es um eure Erfahrungen mit Macht und Mitbestimmung in der Schule gehen. Vorher wäre es deshalb gut zu wissen, wer ihr seid und aus welchen Schulen ihr kommt. Vielleicht könnt ihr auch kurz beschreiben: Was ist das Besondere an eurer Schule?

Fino Hartmann:
Also ich bin Fino Hartmann und gehe in eine demokratische Schule. Das Besondere dort ist die Mitbestimmung der Kinder. Es wird viel in der Schule, also eigentlich alles, komplett besprochen mit allen Kindern. Also alle die Lust haben sich daran zu beteiligen, natürlich wird das jetzt niemandem aufgezwungen.

Florian Sieber:
Ich bin Florian Sieber und gehe an eine Oberschule. Bei uns ist nicht ganz so viel Mitspracherecht, also bei uns wird einfach gemacht. Außer wenn's gerade Projekttage gibt, dann ist das in unserer Klasse so, dass unsere Lehrerin sagt, wir stimmen ab was wir machen. Da sollen wir uns melden, Vorschläge machen und am Ende wird abgestimmt und es wird geguckt wie das Geld reicht. Eigentlich haben wir wenig bis gar kein Mitspracherecht.

doi.org/10.35468/5980-18



Josephine Götze:
Also ich bin Josephine Götze und ich gehe auch auf eine Oberschule. Das Einzige was ich miterlebt habe ist, dass wir im Schüler*innenrat, beziehungsweise im Klassensprecherrat manche Themen durchgegangen sind. Wir wurden dann gefragt, was wir von dieser Sache halten und sollten manche Themen, also nicht alle, in den Klassen besprechen. Meine Erfahrung ist aber, manche Kinder wollen gar nicht mitentscheiden. Die lassen das einfach quasi links liegen.

Lucia Staib:
Das ist sehr spannend. Denn auch Tanja Werner schreibt in ihrem Beitrag viel über Mitbestimmung und Mitreden an ihrer Schule. Und dann spricht sie eben auch davon, dass eigentlich meistens mehr die Stimme der Erwachsenen zählt. An einer Stelle hat sie von einem Beispiel erzählt: Dabei ging es um Umbaumaßnahmen an der Schule. Die Schüler*innen hatten sich dafür eingesetzt, dass die Baumaßnahmen das Lernen nicht so beeinträchtigen. Aber letzten Endes gab es keine Möglichkeit die Ideen der Schüler*innen so umzusetzen. Die Meinung, beziehungsweise die Wünsche der Schüler*innen wurden gehört aber nicht umgesetzt. Tanja Werner beschreibt das als Scheinbeteiligung. Was habt ihr da vielleicht auch schon selbst für Erfahrungen gemacht?



Florian Sieber:
Bei uns an der Schule waren auch recht lange Bauarbeiten. Und wir haben teilweise Klassenarbeiten mit dem Lärm geschrieben. Ich fand es sehr nervig die ganze Zeit und man hat die Lehrer*innen auch sehr schlecht verstanden. Und wir hatten halt einen sehr viel kleineren Hof dadurch.

doi.org/10.35468/5980-18

Josephine Götze:
Da kann ich nur extrem zustimmen. Ich bin ja gerade in der Abschlussklasse und wir sind ja jetzt auch in Prüfungsvorbereitungen. Aber als das mit dieser Baustelle auf dem Hof war, da haben sie auch an den Wänden gebohrt und dieser Lärm zog bis hoch in die letzte Etage.

Fino Hartmann:
Ähnliche Situationen gibt's bei mir auch. Also wir sind jetzt schon seit fünf Jahren in einer dauerhaften Baustelle. Bei uns gibt so Gremien. Das sind Gruppen, wo Kinder sich beteiligen können an verschiedenen Dingen und es gab auch ein Baugremium. Da konnte man natürlich hingehen, alles Mögliche nachfragen, mitmachen, auch halt die Schule gestalten.

Florian Sieber:
Also bei uns wurde nichts vorgeschlagen, an wen wir uns wenden können bei dem Baulärm oder was auf den Schulhof kommt. Nur das mit den Klassensprechern. Uns wurde gesagt, dass wir mal mit den Klassen reden sollen, das haben wir auch getan. Da sind Zettel rumgegangen und da wurde abgestimmt, was gemacht werden soll. Und jetzt sollen wir nochmal eben Ideen bringen, weil soweit ich weiß, sollen wir einen etwas größeren Schulhof kriegen.

Josephine Götze:
Dann haben wir das halt alles aufschreiben lassen, haben das dann den Lehrer*innen gegeben aber irgendwie haben wir bis heute nicht wirklich Informationen dazu bekommen, wie es jetzt nun aussieht. Jetzt wird irgendwie wieder neu abgestimmt beziehungsweise neu rumgefragt. Und wegen dem Baulärm, die Lehrer*innen haben immer nur einen Satz gesagt: ‚Das wir nichts ändern können, dass es jetzt einfach so ist und wir jetzt damit klarkommen müssen'. Meistens haben wir als Klasse dann immer noch Ärger bekommen, weil wir Krach gemacht haben und die halt gesagt haben, dass sie nicht schreien wollen durch den Baulärm.

doi.org/10.35468/5980-18

Lucia Staib:
In dem was ihr sagt zeigen sich ja deutliche Unterschiede im Umgang mit den Wünschen von Schüler*innen. Ich höre da jetzt auch recht viel Frustration raus, dass Sorgen und Stress nicht wirklich ernst genommen werden. Und dass es auch an verlässlichen Strukturen fehlt, an die man sich wenden kann. Da hat Fino nochmal einen anderen Aspekt eingebracht, die Struktur von Gremiensystemen. Tanja Werner hat in ihrem Beitrag auch geschrieben, dass die Erwachsenenmeinung immer mehr zählt, dass eben die Stimme von den Schüler*innen nicht so wichtig genommen werden. Was würdet ihr euch wünschen? Welche Möglichkeiten der Beteiligung müsste es denn in euren Augen geben?

Josephine Götze:
Also ich will jetzt nicht sagen, dass wir Kinder an unserer Schule nicht wirklich mitbestimmen dürfen. Wir können in machen Situation schon mit abstimmen, aber ich würde es mir einfach wünschen, dass wir mehr Rechte haben mitzustimmen, zum Beispiel bei jedem Ausflug. Oder allgemein einfach viel mehr!
Bis jetzt durften wir immer nur beim Schulgebäude mitbestimmen, wie es aussehen soll. Ich könnte es mir nicht nur vorstellen, ich würde es mir sogar wünschen, wenn wir einfach auch bei manchen Ausflügen mitbestimmen dürfen. Zum Beispiel fahren wir jetzt Anfang Mai auf Klassenfahrt. Die Lehrer*innen haben gesagt, wir haben drei Orte zur Auswahl. Aber dann haben die Lehrer*innen doch selber einen Ort bestimmt, wo wir hinfahren. Und das finden wir schon irgendwo mies, weil sie halt zuerst gesagt haben, wir dürfen abstimmen und das dann doch nicht so war.

Florian Sieber:
Zu den Fahrten und Ausflügen, wir waren letztes Jahr sportlichste Klasse. Erst wurde uns gesagt: ‚Ihr dürft euch aussuchen wo es hingeht'. Und dann wurden uns aber nur so Zettel in die Hand gedrückt: ‚Ihr dürft jetzt das und das machen'. Das fanden wir als ganze Klasse halt scheiße, weil wir das eigentlich nicht wollten.

doi.org/10.35468/5980-18

Lucia Staib:
Ich finde eure Erfahrungen ergänzen die Beschreibungen von Tanja Werner sehr gut. Zu der Gefahr der Scheinmitbestimmung kommt dann noch Machterfahrung dazu. Wenn zum Beispiel Möglichkeiten der Mitbestimmung angekündigt oder versprochen werden und das dann aber nicht eingehalten wird. Die Erfahrungen führen natürlich zu Frustration und Ärger. Dann sind Schüler*innen vielleicht auch zunehmend weniger motiviert sich für Mitbestimmung einzusetzen. Echte Mitbestimmung muss eigentlich zu selbstwirksamen Erfahrungen führen.

In den meisten Schulen funktioniert Mitbestimmung auch überwiegend über Klassensprecher*innen oder Schulsprecher*innen. Das sind meistens einzelne Personen, die für andere Schüler*innen sprechen sollen und können. Tanja Werner beschreibt in ihrem Text, dass dann nicht alle Sichtweisen gesehen und gehört werden können. Was denkt ihr: Wie sollte ein Mitbestimmungssystem aufgebaut werden, so dass alle gleichberechtigt mitbestimmen können?

Florian Sieber:
Es kommt drauf an. Klassenintern würde ich ganz normal mit Hand heben und abstimmen machen. Wenn's jetzt aber schulintern ist, würde ich Briefwahlen machen.

Josephine Götze:
Ich finde das mit dem Briefkasten[1] eigentlich eine gute Idee, weil auch Schüler*innen sich daran beteiligen können, die nicht so mit anderen Menschen können. Also Schüler*innen die sich nicht einfach

1 Ein Briefkasten, in dem anonym Rückmeldungen, Vorschläge, Beschwerden, u. a. m. eingereicht werden können (Anm. d. Autor*innen).

doi.org/10.35468/5980-18

getrauen die Meinung zu sagen. Klar ist das dann irgendwie auch umständlicher, als wenn es die Klassensprecher*innen machen. Aber so können sich halt auch die Personen mit einbringen, die eher nicht so ganz sozialmäßig mit anderen Menschen reden können.



Fino Hartmann:
Bei uns an der Schule ist sowas jetzt meiner Meinung nach relativ gut geregelt. Bei uns gibt es immer einen Morgenkreis. Also da müssen alle da sein und der geht eine halbe Stunde und da werden immer irgendwelche Sachen besprochen. Da kann auch jeder Schüler*in sich melden und irgendetwas fragen oder vorschlagen. Und wenn's dann um größere Entscheidungen geht, dann gibt es die Schulversammlung. Die findet zweimal in der Woche statt. Die geht eine ganze Stunde lang und da kann auch jeder hinkommen. Es ist nicht Pflicht dahin zu kommen aber jeder kann und da werden auch größere Themen besprochen. Für sehr wichtige Abstimmungen gibt es eine außerordentliche Schulversammlung. Die kann einberufen werden. Dafür brauch man bloß zwei Lehrer*innen und ich glaube drei Schüler*innen. Das ist dann Pflicht, weil es dann irgendwas Wichtiges ist.

Florian Sieber:
So eine Schulversammlung, würd' ich vermuten, funktioniert bei uns an der Schule nicht, weil sehr viele Schüler*innen haben auf sowas kein Bock.

Josephine Götze:
An unserer Schule ist das Problem, dass alles erst besprochen wird mit einer*einem Lehrer*in und den Sprecher*innen und die Klassensprecher*innen tragen es dann in die Klassen. Am Ende getrauen sich manche dann gar nicht irgendwas dazu zu sagen und

doi.org/10.35468/5980-18

getrauen sich auch nicht zu sagen, dass sie nicht zur Wahl möchten. Deswegen ist das schon gut mit dem Briefkasten. Auch weil, wie Florian schon gesagt hat, viele bei so einer Versammlung nicht auftauchen.

Fino Hartmann:
Also bei uns kommen auch nur ungefähr ein Viertel oder Drittel der Schule. Wenn man unbedingt Lust hat was zu verändern muss man dahin gehen. Aber wenn man denkt ‚Ist mir egal', dann ist das auch nicht nötig dahin zu gehen. Deshalb ist das auch keine Pflicht dahin zu gehen.

Nico Leonhardt:
Ihr habt jetzt auch viel über die Atmosphäre an der Schule und die Motivation der Schüler*innen gesprochen. Und dass beides einen Einfluss auf Mitbestimmung haben kann. Tanja Werner spricht in ihrem Text auch ganz viel über die Beziehung zwischen Erwachsenen und Schüler*innen. Sie meint, dass das auch eine Auswirkung auf Mitbestimmung hat. Das es zum Beispiel wichtig ist, wie viel Verantwortung die Erwachsenen abgeben. Wie würdet ihr denn die Beziehung zu euren Lehrer*innen beschreiben?



Florian Sieber:
Also ich habe zu manchen Lehrer*innen einen recht guten Draht. Es gibt aber auch Lehrer*innen, da denke ich mir einfach so ‚Nee'. Weil die einen entweder mit Aufgaben zubomben, sobald du ein falsches Wort sagst. Oder die rufen direkt deine Eltern an oder meckern dich an. Aber es gibt auch Lehrer*innen, wenn du was falsch machst, dann warnen die dich erstmal.

doi.org/10.35468/5980-18

Josephine Götze:
Es ist an der Schule sehr kompliziert was das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis angeht. Zum Beispiel der eine Klassenlehrer, sobald man irgendwie Mist gebaut hat, wird man mit Aufgaben bombardiert. Ich musste auch schon vier/fünf Buchseiten abschreiben, weil ich mal eine Kleinigkeit nicht gleich gemacht habe. Wenn die Schüler*innen wissen, ‚Oh jetzt hab ich Ethik oder Geschichte mit einem solchen Lehrer', dann ist halt gleich wieder die Motivation komplett im Keller. Das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis an unserer Schule ist nicht so besonders, wie ich es mir wünsche.

Fino Hartmann:
Das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis bei uns würd' ich sagen ist sehr gut. Eigentlich sind alle Lehrer*innen bei uns sehr nett und mit denen verstehe ich mich sehr gut.

Nico Leonhardt:
Fino hat jetzt beschrieben, dass es bei euch an der Freien Schule sehr anders läuft. Dort scheint es einen großen Anspruch zu geben, dass Schüler*innen mitbestimmen dürfen und dass es da verschiedene Strukturen und Kulturen gibt. Eure Schule zählt ja auch zu den sogenannten Demokratischen Schulen. Von diesen Schulen hat auch Robert Kruschel viel geschrieben. Was denkst du, was ist so anders an eurer Schule? Und gibt es auch bei euch Schwierigkeiten?



Fino Hartmann:
Ich glaube bei uns funktioniert das auch gut, weil alle es schon von Anfang an kennengelernt haben. Ich glaube auch, dass es wirklich schwierig sein könnte, wenn eine Regelschule plötzlich zu einer

doi.org/10.35468/5980-18

demokratischen Schule wechselt. Da könnte es auf jeden Fall irgendwie Probleme geben. Aber bei uns ist es echt einfach nichts Neues.

Florian Sieber:
Ich vermute mal an unserer Schule funktioniert das nicht, weil vielen Schüler*innen das einfach egal ist was abgeht.

Nico Leonhardt:
Ihr habt jetzt öfter gesagt, dass ihr vermutet, dass das Interesse nicht so groß wäre für Mitbestimmung. Was denkt ihr, woran das liegt?

Josephine Götze:
Ich vermute es liegt daran, dass manche Lehrer*innen einfach den Unterricht trotzdem weiter machen, egal was jetzt gerade im Hintergrund ist. Manchmal ist das den Lehrer*innen einfach scheißegal.

Fino Hartmann:
Ich glaube, viele Leute haben auch einfach keine Lust darauf, weil die schon durch den ganzen Unterricht unzufrieden sind. Zum Beispiel durch Strafarbeiten oder sowas. Dann staut sich halt immer die Unzufriedenheit weiter an und natürlich hat man dann auch irgendwann keine Lust mehr allgemein auf Schule. Deswegen glaube ich einfach, dass irgendwann keine Lust mehr vorhanden ist.

Josephine Götze:
Ich vermute auch, es liegt mit daran, wie die Schule ist. Also unsere Schule ist ja vom Gebäude her einfach ganz normal. Das räumliche Aussehen spielt schon irgendwie eine Rolle. Wenn man es zum Beispiel etwas gemütlicher macht. Dann fühlt man sich bestimmt auch wohler und man hat auch mehr Lust in die Schule zu gehen. Man hat gleich so ein anderes Feeling.

Florian Sieber:
An unserer Schule gibt es Räume die sind ganz schick gemacht. Da stehen zum Beispiel Blumen drin. Es gibt aber auch Räume, da denkst du dir nur so, ‚Du kommst da rein und willst eigentlich nur direkt wieder raus'.

doi.org/10.35468/5980-18

Nico Leonhardt:
Was man auf jeden Fall merkt an euren Aussagen, dass es sehr unterschiedlich ist. Außerdem scheint die Atmosphäre in der Schule eine große Auswirkung auf das Thema Mitbestimmung zu haben. Es gibt scheinbar auch ganz unterschiedliche Ansätze. Was denkt ihr zum Schluss: Was braucht es für eine gute Mitbestimmung? Was braucht eine Schule damit Mitbestimmung gut funktionieren kann?

Florian Sieber:
Generell Menschen, die da erstmal Lust draufhaben. Dass Kinder einfach besser eingebunden werden. Wenn nicht gesagt wird: ‚Das wird so gemacht, das bleibt so!'
Einfach mehr Mitspracherecht im Unterricht oder beim Schulhof.



Josephine Götze:
Ich bin auch der Meinung, dass einfach an unserer Schule mehr Motivation stattfinden muss, damit sich mehr Kinder mit einbringen wollen. Das sie einfach die Lust dazu haben. Weil es fängt ja allein schon Montag früh in der Schule an. Man kommt in die Schule, hat gar keine Lust, man sieht das Gebäude. Sieht aus wie - keine Ahnung. Dann hat man auch keine Lust sich irgendwo mit an irgendwelchen Organisationen zu beteiligen. Weil ohne Lust macht man das auch nicht. Dann lässt man es einfach quasi. Man ist mit jedem Müll einverstanden. Man stimmt überall zu. Und das ist ja dann auch Quatsch. Aber bei unserer Schule hapert es eigentlich nur an der Motivation, die bei den meisten Schüler*innen nicht vorhanden ist.

Fino Hartmann:
Ich würd' da auch Florian recht geben. Man muss einfach die Kinder mehr einbinden und vielleicht auch einfach auf die Kinder zugehen.

Auch klar machen: ‚Ja, wenn ihr halt nichts ändern wollt, dann wird auch nichts geändert.' So ist das auch bei uns.

Nico Leonhardt:
Vielen lieben Dank für eure ehrlichen und offenen Gedanken.

3 Zusammenfassung

Um über Mitbestimmung in Schule nachzudenken, müssen alle Sichtweisen einbezogen werden. Die Erfahrungen von Schüler*innen werden oft nicht angehört. Tanja Werner beschreibt das auch mit dem Begriff Adultismus. Also der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen. Auch in diesem Gespräch wird Adultismus an Schulen deutlich.
Josephine Götze und Florian Sieber beschreiben das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen an ihrer Regelschule als sehr machtvoll.
Eine demokratische Struktur und Kultur an einer Schule, kann diese Machtverhältnisse verändern. Das hat Robert Kruschel in seinem Text ausführlich beschrieben. Fino Hartmann hat deutlich gemacht, dass es an der demokratischen Schule starke Unterschiede zur Regelschule gibt. An den Erfahrungen der Schüler*innen kann man sehr gut erkennen, dass Machtverhältnisse besonders auch an Mitbestimmungsmöglichkeiten deutlich werden. Die Beteiligung von Schüler*innen findet in Schule also nicht automatisch statt, sondern es gibt verschiedene Voraussetzungen.
Wichtige Dinge, die dabei eine Rolle spielen sind zum Beispiel:

- Die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in
- Die Kultur oder Atmosphäre an der Schule
- Die Räume und Strukturen der Schule
- Das Vertrauen von Lehrer*innen den Schüler*innen gegenüber

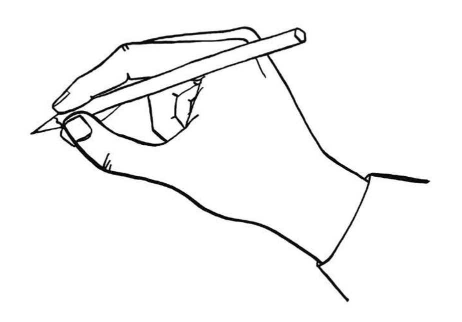
Ein vertrauensvolles Miteinander und die Umgebung können laut den Schüler*innen die Motivation erhöhen, sich aktiv in das Schulleben einzubringen. Außerdem braucht es Entscheidungsmöglichkeiten, bei denen die Schüler*innen wirklich etwas bewegen können.

doi.org/10.35468/5980-18

Die Erfahrung, gefragt zu werden und nichts folgt daraus, führt zu Frustration. So werden negative Mitbestimmungserfahrungen geschaffen. Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen verschlechtert sich. Und die erlebte Scheinbeteiligung führt eher zur Ablehnung von Mitbestimmung insgesamt.
Fino Hartmann weist zurecht darauf hin, dass Demokratie an der Schule ein langer Prozess ist. An seiner Schule lernen alle Schüler*innen diese Kultur des Miteinander von Anfang an. So kann vieles Stück für Stück gelernt werden. Aber auch Regelschulen können sich auf den Weg begeben und sich auf diesen Entwicklungsprozess einlassen. Die Sichtweisen von Schüler*innen sind dabei sehr wichtig, um auch Machtverhältnisse an der Schule immer wieder zu hinterfragen.

doi.org/10.35468/5980-18

Autor*innen-verzeichnis



Buchner, Tobias Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik und stellvertretender Vorsitzender des Monitoringausschusses zur Überwachung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Raum und Bildung, Dis/ability Studies in Education sowie Curriculum Studies
E-Mail: tobias.buchner@ph-ooe.at

Drinck, Barbara Prof.in Dr.in phil. habil. Dipl.-Psych.in
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Bildungswissenschaften, AB Schulentwicklungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Bildung im internationalen, vor allem ostasiatischen, Bereich, Schulentwicklung, Schule als (Macht) Raum, schulische Schutzkonzepte
E-Mail: drinck@uni-leipzig.de

Goldbach, Anne Dr.in
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Hochschule, Partizipative Forschung, (berufliche) Teilhabe von Menschen mit zugeschriebener Behinderung sowie Leichte Sprache im Spannungsfeld von In- und Exklusion
E-Mail: goldbach@uni-leipzig.de

Götze, Josephine
Schülerin einer Oberschule in Leipzig
E-Mail: josigoetze1@gmail.com

Hartmann, Fino
Schüler einer Freien Alternativschule in Leipzig
E-Mail: f3000h13@gmail.com

Hoffmann, Tom
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der Gesellschaft, Macht und Normalität, Pädagogische Beziehungen
E-Mail: t.hoffmann@uni-leipzig.de

Krendl, Christian
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und inklusive Lehre
E-Mail: christian.krendl@ph-ooe.at

Kruschel, Robert Dr.
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schule und Systementwicklung, Governance-Forschung sowie Demokratische Schule und Bildung
E-Mail: robkru@icloud.com

Leonhardt, Nico
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung und Lehre
E-Mail: nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Liebel, Manfred Prof. Dr.
Fachhochschule Potsdam, Leiter des Master „Childhood Studies and Children's Rights"
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen, Kinderrechte, Kinderarbeit, Soziale Bewegungen, Jugendkulturen, Post- & Decolonial Studies
E-Mail: manfred.liebel@gmail.com

Martick, Steffen
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben, Inklusive Hochschule, Werkstattsystem
E-Mail: steffen.martick@uni-leipzig.de

Matusche, Julia
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik Kritische Pädagogik/ Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Macht; Erziehung zur Mündigkeit), Dis/Ability Studies, Partizipative Forschung, Inklusive Hochschulentwicklung
E-Mail: julia.matusche@uni-leipzig.de

Meade, Philip M.A.
Fachhochschule Potsdam, Dozent im Master „Childhood Studies and Children's Rights"
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte, Kinderarbeit, Partizipation und Empowerment in Bildungs- und Jugendhilfesystemen
E-Mail: philip@kinderrechte-konkret.de

Piezunka, Anne Prof.in Dr.in
Professur an der Hochschule für angewandte Pädagogik Berlin sowie Post-Doc an der Goethe-Universität Frankfurt.
Forschungsthemen: Umsetzung von Inklusion, pädagogische Beziehungen, statistische Erfassung von Diskriminierung
E-Mail: a.piezunka@hsap.de

Pöschmann, Frank
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Entwicklung der Behindertenpädagogik, Diskriminierung
E-Mail: quabis@uni-leipzig.de

Riegel, Christine Prof.in Dr.in habil.
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und Ungleichheit im Bildungskontext, Diskriminierungs- und Normativitätskritik, Intersektionalität, Migration und Biographie, Normativität und Familie
E-Mail: christine.riegel@ph-freiburg.de

Schlothauer, Beate
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstbestimmung, Partizipative Forschung, Leichte Sprache
E-Mail: beate.schlothauer@uni-leipzig.de

Schuppener, Saskia Prof.[in] Dr.[in]
Universität Leipzi, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Partizipative Forschung und Lehre, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, inklusive Diagnostik, herausforderndes Verhalten von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, strukturelle Gewalt und Autonomieeinschränkung von Menschen mit Behinderungserfahrungen, Leichte Sprache und Barrierefreie Kommunikation, Kunst und Kreativität.
E-Mail: schupp@rz.uni-leipzig.de

Sieber, Florian
Schüler einer Oberschule in Leipzig
E-Mail: floriansieber@gmx.de

Staib, Lucia
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Hochschulentwicklung, Partizipative Forschung & Lehre, kritische Rezeption von Empowerment im Kontext emanzipatorischer Diskurse
E-Mail: lucia.staib@uni-leipzig.de

Süßebecker, Katrin Dr.[in]
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik,
Abt. Sozialpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache im weitesten Sinne (Gesprächsführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse, Diskursanalyse, Förderung von Sprachbewusstheit für Pädagog*innen); Lehrkraft für Philosophieunterricht
E-Mail: suessebecker@outlook.de

Trabhardt, Jenny
Hochschule Merseburg
Studentin im Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur.
E-Mail: jenny-trabhardt@web.de

Wenzel, Sebastian
Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Förderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kulturelle Teilhabe, Partizipative Forschung, Selbstbestimmung und Inklusives Wohnen
E-Mail: sebastian.wenzel@uni-leipzig.de

Werner, Tanja
Schule: F.-A.-Brockhaus-Schule – Gymnasium der Stadt Leipzig;
ehem. Stadtschüler*innensprecherin in Leipzig
E-Mail-Adresse: tanja@ms-werner.de

k linkhardt

Mit einem diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Blick thematisiert der Sammelband die Bedeutung von Machtverhältnissen innerhalb schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken. Dabei werden vielfältige Perspektiven in Leichter und Einfacher Sprache sowie Fachsprache aufbereitet. Die Texte von Autor:innen mit sehr verschiedenen Ein- und Ausschlusserfahrungen im Bildungsbereich geben Anregung zur Reflexion für Dozierende und Studierende im Kontext der Lehrer:innenbildung, praktizierende Lehrer:innen, (ehemalige) Schüler:innen sowie alle weiteren Interessierten. Der Band soll Leser:innen dazu aufrufen, sich (sprach-)barrieresensibel über Fragen von Macht im Kontext inklusiver Schulentwicklung zu informieren und auszutauschen.

Die Herausgeber:innen

Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener forschen und lehren an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig zu diversitätssensiblen und macht-/ableismuskritischen Themen. Neben individuellen Themenschwerpunkten arbeiten die Herausgeber:innen gemeinsam im Qualifizierungs- und Transferprojekt QuaBIS im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung, auf dessen Basis der vorliegende Sammelband entstanden ist.

978-3-7815-2540-5

